

GALICZA JÁNOS:

A PEDAGÓGUS FUNKCIÓJA A
NEVELÉSI FOLYAMATBAN

/Kandidátusi értekezés/

Budapest, 1977.

TARTALOM

BEVEZETÉS	1
Célkitűzés és módszer	
A pedagógus személyiséggel foglalkozó szakirodalom áttekintése	
Négy klasszikus	
Magyar szerzők	
Külföldi szerzők	
 I. A NEVELŐMUNKA, A NEVELÉS TÁRSADALMI FUNKCIÓJA	34
1. A nevelés komplex jellege	34
A nevelés funkciója	
A nevelési tényezők	
Az ellenőrzöttség	
2. A nevelés különössége	39
Különösség	
A pedagógiai különösség	
3. A pedagógus mint különösség	43
4. A pedagógus tudatossága	46
 II. A PEDAGÓGUSOK TÁRSADALMI KAPCSOLATAI	52
1. A pedagógus és a nevelő közösség	52
2. A társadalmi szerep	53
Szerepválasztás és a szerepek hierarchiája	
Szerep-konfliktusok	
Szerepjátás és szerep-azonosulás	
3. Vezetési stílus, csoportklíma és személyiség	67

III. AZ ALKOTÓ PEDAGÓGUS	68
1. Mi az alkotás?	70
Az alkotóképesség szintjei	
2. Teljesítménymotiváció	78
3. A komplex attitűd	81
Türelem és optimizmus	
Közvetettség	
4. A divergens gondolkodás	86
Az eredetiség	
A divergens és konvergens gondolkodás kapcsolata - az újra-definiálás képessége	
5. Az intuición	94
6. A pedagógus személyiség nevelő hatása	101
Érzelmek	
A metakommunikáció	
Hivatástudat	
7. A függetlenség	111
A nevelőmunka kontrollja és önkontrollja	
8. Az alkotó pedagógus különössége	121
IV. A TEKINTÉLYELVÜ PEDAGÓGUS	123
1. A tekintélyelvű személyiség elmélete	124
2. Leegyszerűsítési tendencia, konvergens gondolkodás és előítélet	131
A leegyszerűsítési tendencia	
A konvergens gondolkodás	
Előítélet és tudatosság	
Konvencionalizmus és sztereotípia	

- III -

3. A gyengeség érzése és az ön- védelem	143
A saját felelősségtől való menekülés	
A kudarc kerülése	
4. Az "eset-pedagógia"	154
5. Tekintély, hatalom, külső csoportok	162
Erősnek látszani és az agresszió	
6. A tekintélyelvű személyiség és a nevelés funkciója	168
 V. ÖSSZEFOGLALÁS	 170
 BEFEJEZÉS	 173
A pedagógus pályára való al- kalmasság	
A képzés	
A pedagógusmunka kontrollja	
A pedagógus önnevelése	
 FÜGGELEK	
A pedagógusok tudatosságának empiri- kus vizsgálati lehetőségéről	
Elméleti alap	
A módszer	
Eredmények	
A tartalomelemzés kategóriái	

IRODALOM

BEVEZETÉS

A pedagógus személyiségének és kutatásának fontosságát ma aligha vitatja bárki is pedagógiai közéletünkben. A nevelő-oktató munka hatékonysága jórészt a pedagógusokon mulik, különösen akkor, amikor a köznevelés dinamikus átalakulása új és sokszor másfajta feladatokkal jár. Ezt fogalmazta meg az 1972-es MSzMP KB határozat is: az újra törő tervek megvalósításához segíteni kell, hogy a pedagógusok meghaladhassák a sokszor még élő rossz szokásokat, hogy másképpen, korszerűen dolgozhassanak. Mert "a köznevelés döntő tényezője a pedagógus".

A társadalom és a köznevelés fejlődése új és új, egyre magasabb szintű követelményeket állít a köznevelés elé. Elsősorban az ismeretek, az iskolában a tantárgyakba foglalt tananyag változik gyorsan: a tudományos-technikai forradalom megannyi új ismeretet kíván a ma emberétől, az iskola pedig mind többet szeretne megtanítani a holnap felnőtteinek. De az iskola feladata a társadalmi életre való felkészítés, a társadalmi átalakulás nyomán keletkezett új társadalmi, erkölcsi értékek közvetítése is. Az új dokumentumok, a nevelés megújulása, a közoktatás közeli és távlati tervei a pedagógusok munkájában válhatnak hatékony valósággá.

Olyan nemzedékeket kell nevelniük az iskolának, a pedagógusoknak, akik képesek megszerzett tudásukkal továbbvinni társadalmunk fejlődését, akik nemcsak követni tudják a változásokat, hanem képesek a változásokat előidézni és irányítani. A nevelés e dinamikus feladatainak csak olyan pedagógusok képesek megfelelni, akik készek az állandó változásra, megújulásra, fejlődésre.

A pedagógus valamikor a falu egyik szellemi mindenese volt: tanító, népművelő, jogi tanácsadó, egyházi feladatokat is ellátott stb. A társadalmi élet gyökeres megváltozásával a pedagógusokkal szembeni igények is lényegesen átalakultak és úrásszerűen megnövekedtek. A pedagógusok első feladata az iskolai nevelő-oktató munka, ezen belül a mozgalmi élet irányítása. De ebben is a régitől különböző és sokkal magasabb színvonalu, tudatosabb és szélesebb körű tevékenységet vár a társadalom. Megnövekedett a pedagógusok közéleti és közművelő tevékenységének szerepe is. Ugyanakkor mindig változó, fejlődő, megújuló társadalmi értékeket és művelődési anyagot kell közvetíteniük a pedagógusoknak.

A nevelőmunka önmagában is igen bonyolult, nehéz tevékenység; ezen kívül sok közéleti munka terhe nehezedik a pedagógusokra – mégsem megfelelő ma még a pedagógus pálya társadalmi presztízse. A külső társadalmi megbecsülés mellett azonban fon-

tos, hogy a pedagógusok ismerjék munkájuk valódi értékét, a nevelés alkotó lehetőségeit; presztizsük növelésében nem kis szerepe van önbecsülésüknek.

A pedagógusmunka sokszínű, bonyolult tevékenység-rendszer, aligha lehet valamiféle modellbe foglalni. Ebben a dolgozatban a nevelés funkciójának általános fogalmából kiindulva a pedagógus személyiségét vizsgáljuk. A pedagógusoknak munkájuk során politikailag, világnézetileg elkötelezetten, hatékonyan és alkotó módon kell képviselniük a társadalmi, közoktatáspolitikai elvárásokat, ezeken belül a társadalmi értékeket.

"A pedagógus" nem létezik. Sokféle ut vezet sikerre a nevelőmunkában – sokféle pedagógus lehet képes jól teljesíteni a nevelési feladatokat /vö. Zibolen Endre előadása az MPT ülésén, 1977./. A kérdés úgy vetődik fel, hogy vannak-e olyan személyiségvonások, amelyeket alapvető feltételnek, illetve kizáró tényezőnek tekinthetünk a pedagógus pálya vonatkozásában. A világnézeti-politikai elkötelezettségen, a szaktárgyi felkészültségen és az egészségügyi alkalmasságon kívül vannak-e, lehetnek-e következetesen visszatérő feltételei annak, hogy valaki jó pedagógus, vagy egyáltalán pedagógus legyen.

Számos közoktatáspolitikai dokumentum és sok szerző foglalkozik ezekkel a problémákkal. A téma - a pedagógus személyisége - az objektív igényeknek megfelelően szerepel a köznevelés fejlesztését szolgáló kutatások című, 6. számú országos kutatási főirányban is, annak 3. pontjához kapcsolódva.

Célkitűzés és módszer

A pedagógia sokféle normatívát dolgozott ki arról, hogy milyennek kell lennie a tanárnak. Ezek részben a neveléstudományi-társadalmi célok alapján igen általánosak, részben pedig a pedagógusban fellelhető nevelői tulajdonságok csoportosításából /tipológiák/ születnek, s a jelenségeket többé-kevésbé korrektül leírják. Az ilyen normatívákban a kicentizett tökéletesség néha riasztó. Ugyancsak nehezen használható a hivatalos előírások beláthatatlan régiója.

└ A pedagógus személyiség normatíváit a nevelés funkciójából kell levezetni. Így partikuláris tulajdonságlista helyett a nevelés vonatkozásában lényeges személyiségvonások rendszerére támaszkodva eredményesebb lehet a pedagógusképzés, és ezen az úton használható eszközt kaphatnak a pedagógusok is önismeretük, önellenőrzésük fejlesztéséhez, önnevelésükhöz. Ez egyben a pedagógusmunka megítélésében is segítség lehet. _/

A pedagógus munkájában interperszonális kapcsolatok kitüntetett pólusa, hatásának, szervező munkájának alapvető eszköze a személyes kapcsolatokban, közösségekben megnyilvánuló személyisége.

A nevelési folyamat legáltalánosabb ismérveit, társadalmi funkcióját kiemelve a pedagógus személyiségét a konkrét nevelési helyzetektől, feladatoktól elvonatkoztatva elemzi a dolgozat. Ez implicálja a funkcionálisan normatív személyiségképet, a személyiség és a tudás sajátos strukturáját, így a pedagógus tudatosságát is. Ezt az elméletet lehet majd visszavonatkoztatni a nevelési folyamatra és a konkrét pedagógusokra. Ilyen elmélet alapján várhatók újabb és előrevivő eredmények az empirikus vizsgálatoktól, melyek tervezésében igen fontos tényező az elméleti alapvetés. Ez a megközelítés teszi lehetővé azt is, hogy világossá válják a pedagógus tárgyi /társadalmi, pedagógiai, pszichológiai/ tudása és a személyisége közötti viszony.

Ez a megközelítés lehetővé teszi számunkra a pedagógus személyiség reális értelmezését és a pedagógus társadalmi helyének, általános és különös vonásainak az eddigieknél világosabb és áttekinthetőbb feltárását.

Ez az absztrakciós szint tulmegy a különböző életkoru gyerekek nevelésének sajátos problémáin, a pedagógust a társadalmi funkció szintjén ragadja meg. A különböző iskolatípusok sajátosságainak vizsgálata, az életkoroknak megfelelő pe-

dagógia már nem szorosan vagy pontosabban: nem alapvetően a személyiség függvénye.

Az elméleti elemzés mellett empirikus vizsgálat is készült. E vizsgálat célja, hogy illusztrálja a pedagógus személyiség vizsgálatának lehetőségeit, a kidolgozott elmélet konkrét alkalmazásának egy módját.

A pedagógus személyiséggel foglalkozó szakirodalom áttekintése

A szakirodalom áttekintésében a figyelem középpontjában a nevelőmunka funkciója, ezen belül a funkciónak megfelelő pedagógus személyiség normatív leírása került – a dolgozat témájának megfelelően.

A nevelőmunka, a pedagógusi magatartás hagyományos leírásai két buktatót rejtenek. Sok esetben olyan ideális pedagógus-képet festenek, amilyen a valóságban elviselhetetlen lenne; az elérhetetlen ideális kép nem lehet reális követelmény, talán-talán taszító is; sokszor nehezen áttekinthető, aprólékos. Másrésről: sem a képzésben, sem a munka értékelésében, sem a pedagógusok önnevelésében nemigen használhatók a félig normatív, félig empirikus, sokszor részmozzanatokot feltáró tulajdonságlisták.

A szerzők egy vagy több részproblémát vetnek föl, azokat különböző mélységben vizsgálják,

és nem találkozunk a nevelő funkció és a pedagógus személyiség összefüggéseinek intenzív elemzésével.

Négy klasszikus

Plutarchos leírása szerint Nagy Sándor, az antik perzsa uralkodó egy vad lovat verés nélkül betört. COMENIUS erre hivatkozik: "Az a ló figyelmeztet bennünket, hogy hány születésénél fogva nemes szellem vész el a nevelők bűne következtében, akik a lovakat szamarakká változtatták, mert jellemes, szabad embereknek nem tudnak parancsolni." Az erőszakkal szemben – "a nevelő tanítás előtt kulturaéhessé tegye növendékét".
/Comenius 1953., 212. l./

Comenius demokratikus nevelési felfogását fejezik ki a fentiek. Ezt konkrétan úgy fogalmazza meg, hogy a tanítók legyenek nyájasak, közlékenyek, ne ijesszék el komorsággal a tanulókat; a növendékek kérdezhetnek az előadás után.

A pedagógusoknak a büntetést szenvedély, harag és elfogultság nélkül kell végrehajtaniuk, hogy a büntetett is érezze: ez az ő érdeke.

A pedagógus személyiségétől alapvető követelmény: "több gyermek együttes nevelését olyan válogatott személyekre bizzák, akik kiválnak tárgyi tudásukkal és mély erkölcsiségükkel".
/Comenius 1953., 189-190. l./

A Comenius munkáiból kiemelhető pedagóguskép lényeges vonásokat tartalmaz, de a parancsolással és a szenvedély, harag tagadásával kapcsolatban homályban maradnak a mélyebb összefüggések; végül is nem kapunk összefüggő képet a pedagógus személyiségéről.

ROUSSEAU írja: "A nevelő! Ó, micsoda fennkölt lélek! Valóban, ahhoz, hogy embert alkossunk, vagy apának kell lennünk, vagy többnek, mint embernek." /Rousseau 1957., 27. l./ E szentimentalizmusban fogant megállapítás Rousseau-t arra a következtetésre vezeti, hogy "bérencekre" nem lehet bízni a nevelést, a jó nevelő nem megvásárolható. Rousseau nézetei, amelyek a polgárosodás, a társadalmi fejlődés ambivalens kifejezői, a kor sajátos tükrözését adják. Egyik oldalról az érzelmek szabadságát, az egyén jogait hirdeti. Szélsőséges individualizmusát fejezi ki, mikor azt írja: "Ugy kéne, hogy előzőleg a nevelőt a neveltje számára neveljék." /Rousseau 1957., 27. l./ Másrészt - éppen szentimentalizmusából következően - nem tudja a nevelést fizetett foglalkozásként felfogni, csak mintegy "tisztá" hivatásként.

Mai szemmel naivnak tűnik ez a szétválasztás. Számunkra azonban megfontolandó: a fizetett foglalkozás nem elegendő, a rousseau-i érzelmi átélés, a hivatásszerű munka az, amit igazán tisztelünk. És fordítva: a hivatásszerű munka anyagi megbecsülését sem szabad elhanyagolni, hiszen az

anyagi érdekeltség is egy tényező, mely a pedagógus-foglalkozást, hivatást vonzóvá teheti, mely jobb és jobb munkára készíthet.

Rousseau a nevelő-növendék demokratikus viszonyát vallja: nem növendéked – barátod; hangsúlyozza, hogy a növendék ne féljen nevelőjétől. "Tegyétek őt veletek egyenlővé, hogy azzá legyen, és ha még nem képes felemelkedni hozzátok, szálljatok le hozzá szégyenkezés nélkül, gátlástalanul." /Rousseau 1957., 278. l., ill. vö. 371-374. l./ Ez a kapcsolat azonban már parttalan egyenlőség: szembetűnő, hogy a nevelés egyik központi módszere, a követelés, hiányzik belőle.

Emil nevelésében a döntő és első út a tevékenység; a tudatosítás csak ez után, ezzel együtt jelenik meg /"tudatosítani kell tehát tetteit ő maga számára..."/, majd a növendék és nevelő kapcsolatának tudatosításáról ír Rousseau/1975., 373. l./.

A ma gondolkodók számára is élő kérdés: "lehetséges-e, hogy egy gyermeket jól neveljen az, akit magát sem nevelték megfelelően?" És a válasz: "mielőtt egy ember formálásába mernénk fogni, előbb embert kell csinálnunk önmagunkból. Önmagunkban kell megtalálni a példát, melyet neveltünk maga elé állít majd." /Rousseau 1957., 27. l., ill. 83. l./

Rousseau - úgy tűnik - igen magas követelményeket állít a nevelővel szemben. Ezek a követelmények azonban egyik oldalról tökéletességet sugallóan általánosak, másrészt az egyes növendékekhez való viszonyban esetlegessé válnak. Rousseau-nál sem találkozunk koherens személyiség-képpel.

PESTALOZZI a feudalizmus nevelésével szemben progresszív polgári nézeteket fogalmazott meg. Ebben az értelemben pozitív törekvéseket fejez ki az érzelmeknek a szentimentalizmusban gyökerező kiemelése.

A nevelő személyisége vonatkozásában fontos, hogy az egész személyiség egységes szemléletét és ezen belül az érzelmek jelentőségét hangsúlyozza, és utal az önismeretre, tudatosságra is. Másrészt a nevelőmunkában a konkrét nevelési helyzetet, a gyerekek sajátosságait kiemeli, melyekre nagy figyelmet kell fordítani a nevelés során.

A nevelő feladatának tartja, hogy kifejleszse a gyerekekben rejlő képességeket: mindenkinben kifejlődhetnek a természet-adta képességek, ha megfelelő körülmények közé kerül, ha megfelelő nevelésben részesül, ha a nevelő az anyaság önfeláldozó szeretetével közeledik hozzá.

Tulzás nélkül mondható Pestalozziról, hogy szerinte a gyerekekhez kell igazítani a nevelés céljait és módszereit. Ezzel a nevelési folyamat konkrét, egyes oldalára helyezi a hangsúlyt, ezen belül is a gyermeki tevékenységre.

A célok és követelmények, a nevelés általános oldala kevesebb teret kapott Pestalozzinál.

MAKARENKO a nevelőmunka alapfeltételének tartotta a személyiséget, melynek önmagában is van hatóereje, úgynevezett tiszta nevelőhatása. De nem általánosságban szól Makarenko erről, hanem igen sok konkrét utalás nyomán rajzolódik ki a makarenkoi pedagógus képe. Ez a pedagógus rugalmas, aktív és tudatos személyiség – semmiképpen nem lehet közömbös a gyerekekkel szemben. Aktivitása, az emberek szeretete és tisztelete abban nyilvánul meg, hogy ismeri a nevelés tényezőit, ismeri a gyerekeket, képes felfedezni bennük a jót, és követel. Követelésének alapjai a társadalmi-közösségi célok, a távlatok és a pedagógiai lehetőségek. A nevelés tényezőinek ismerete és pedagógusi aktivitása pedagógiai optimizmusában jelennek meg. Ez egyben szakmai hozzáértést is jelent, és együtt kell járnia magas erkölcsiséggel és mély emberséggel. Ezek a normák nem zárják ki a humort, a tréfát és a vidámságot. Makarenko csak a mogorva, és az erkölcsileg nem szilárd embereket tartotta alkalmatlannak a pedagógus pályára.

Fontos az, amit Makarenko a pedagógus személyiség külső megnyilvánulásairól, ezek funkciójáról írt. Így az a mozzanat, amikor Mark Schönhaus-zal találkozik, tömören kifejezi Makarenko személyiségének érzékenységet, tapasztalatai érettségét, gyors reagáló képességét. A hang, a metakommunikáció, minden apróság fontos volt Makarenko

számára. Tizenöt-huszféle árnyalattal mondani, hogy "gyere ide", ez több, mint nevelői fogás, ez a nevelő személyisége árnyaltságának kifejezése is: "Ugy kell tudnunk beszélni, hogy a gyermekek minden szavunk mögött ott érezzék akaratunkat, műveltségünket, egyéniségünket". /Makarenko 1955/b, 225. 1./

Az érzelmek, az őszinte harag kifejezése is az érzelmek uralását, differenciált megmutatását jelenti, csak így értékes az alapjában szemérmes, visszafogott, fegyelmezett pedagógus. És mindennek alapja az önértékelés, az önkritika, rendkívüli tudatosság, céltudatosság.

Makarenko mind elméleti, mind szépirodalmi jellegű munkáiban igen konkrétan és plasztikusan irt a pedagógus személyiségéről. Sok konkrét megjegyzés, gondolat található nála a pedagógus személyiségéről; munkásságából kibonthatók az önmagával szemben támasztott követelmények. A nevelés funkciójának megfelelő személyiség elemzését azonban ő sem adta.

Magyar szerzők

A pedagógus személyiségével foglalkozó hazai szakirodalom jelentős darabja Az új nevelés kérdései című könyv "A nevelő" fejezete, melyet FARAGÓ LÁSZLÓ irt /1949./. A pedagógus leírásában a normatív megközelítésből indul ki: "A nevelőnek az irodalomban a leggyakrabban előforduló rajza a dolgok természete szerint az 'eszményi nevelő' rajza." /Faragó 1949., 195. 1./

Faragó első szempontja az ideális nevelő leírásában, hogy az társadalmi ember legyen, tudatosan képviselje a társadalom érdekeit, így hivatásában politikus. "A nevelői munka ... a közösség szolgálata." /Faragó 1949., 198. l./ Ez egyszersmind erkölcsi és személyiségbeli autonómiát is követel. A pedagógust anyagiakban is meg kell becsülni, mert ha a pedagógus "nyomorult pária", ha kiszolgáltatott, akkor "ugyanis félős, hogy pályáján elnyomott egyéniségét nem-természetes módon, a nevelés sikerét veszélyeztető utakon éli ki. A társadalom szolgálói szoktak a tanterem zsarnokaivá válni, hogy elnyomott ösztöneiket agresszió formájában a gyermekeken éljék ki." /Faragó 1949., 207. l./ Olyannak kell tehát lennie a nevelőnek, akinek örömforrás a munkája, és akit a társadalom is elismer, így lehet felszabadult a személyisége.

A személyiség autonómiájához kapcsolódik a plaszticitás, azaz a személyiség nyitottsága, fejlődőkészsége. Ugyanakkor a pedagógus irányító, vezető személyiség társadalmi funkciójánál fogva.

A pedagógiai erosz és a szeretet /caritas/ tulajdonképpen a neveléshez, a gyerekekhez való pozitív érzelmi viszonyt jelenti. Ennek kapcsán esik szó a türelemről, a tapintatról, igazságosságról és az érzelmek kifejezéséről.

Az önuralom, melynek sokféle konkrét pedagógiai megjelenése is szerepel, végül is a szemé-

lyiség autonómiájának része. A pedagógiai tapintat, melyhez a mindenkor megfelelő nevelői eszközök megtalálása kapcsolódik a tanulmányban, az un. "pedagógiai erosz" sajátos megnyilvánulása, ugyanígy az is, hogy "tisztelőben tartja a gyermek szabadságát". /Faragó 1949., 204-205. 1./

A közlés fejlett képességét és a gyerekek ismeretét is fontosnak tartja.

Faragó a fenti "ideális vonások" és a tapasztalat alapján két fő típust idéz: a tárgyiast és az alanyit. A tárgyas típusok a nevelésben a tárgyi ismeretekben megjelenő általános társadalmi értékek alapján dolgoznak és kevésbé veszik figyelembe a nevelés konkrét közegét. Faragó a tárgyas típusok között egyértelműen negatívnak tartja a viszonylag merev, frigidnek mondható oktató, hivatalnok, katonás, szervező és pedáns típust. Plasztikus tárgyas típus a kulturember, valamint a tudós és művész típus. /Az ő esetükben a nevelőmunka elég gyakran csak szükséges rossz, vagy olyan foglalkozás, mely a megélhetéshez kell. Mindenképpen azt lehet mondani, hogy nem elegendő a tanár tárgyi tudása, műveltsége, kulturáltsága, ez csak szükséges, de nem elégséges feltétele a jó nevelőmunkának.

Éppen ezt emeli ki az alanyi típus: "a szubjektív alkatuak tevékenységének súlypontja magára a gyermekekre és a nevelői munkára esik". /Faragó 1949., 24. 1./

Az alanyi típusok közül a gyenge személyiségű puerilis jellemzője, hogy "kibontakozási ösztöne" viszi a pedagógus pályára, nem tud kapcsolatot találni növendékeivel, fél tőlük, gátlásos, jellegtelen. Az ifjuság kiszolgálója a növendékek kegyeire pályázik, önmagát szereti, "helytelenül kiélt önérvényesítési törekvése teszi az ifjuság rabszolgájává, sokszor egyenesen bohócává". /Faragó 1949., 212. l./

A nevelői személyiségben az érzelmek, az érzelmi kapcsolatok dominanciája jellemzi az alanyi típust. A fenti kettőnél ez negatív értékű. A szociális ember Faragó szerint az igazi nevelői lelkület: "teljesen felolvad hivatásában". "Az ilyen nevelő inkább személyiségének erejével, a gyermek felé áradó szeretetének melegével, tehát közvetlenül hat, mintsem tudatos és kiszámított, közvetett nevelői eljárásaival". /Faragó 1949., 212. l./ Az ifjuság barátja típus érti növendékeit, "könnyen bele tud helyezkedni növendékei lelkébe." /Faragó, 1949., 212. l./

Ugyancsak érzelmi töltésű a karitativ és a szocialista nevelő. A szegények, az elesettek nevelője, akinek jellemzője a caritas, a segítő szeretet, tulajdonképpen Pestalozzi munkásságában öltött testet. Ezzel a "tisztá" szeretettel szemben áll az érzelmek aktívabb, harcossá megnyilvánulása, a szocialista nevelő. Faragó /1949./ így foglalja össze: "A 'karitativ' nevelő lelki strukturájának

legfőbb vonásai a türelem, a megértés, az odaadó önfeláldozás... Napjainkban azonban a társadalmi igazságtalanság ellen küzdő, harcos szocialista nevelő típusa vált időszerűvé." /213. l./

A művészi hajlamu nevelőtípusnál - aki a nevelési tevékenységet művészi alkotásként gyakorolja - válik nyilvánvalóvá, hogy a tudás, a tudatosság és az érzelmek különválasztása, mint Faragó tipológiájában is látható, az igen összetett nevelési funkciók és az ugyancsak bonyolult nevelői személyiség megközelítését nehezítik.

Nyilvánvaló, hogy az ilyen tipológiák nem merev elhatárolást jelentenek, hanem éppen a típusok keveredése, a közöttük található átmeneti típusok vannak többen a valóságban. Ezek az átmenetek azonban nehezen értelmezhetők, pl. az elég széthuzott tárgyas és alanyi típus dimenziók mentén. Erre utal az is, amit a művészi hajlamu pedagógusról olvashatunk: "A közösség szempontja pedagógiai világnézetében alárendelt jelentőségű. Az ilyen nevelő könnyen lángra tudja lobbantani a hozzá hasonló alkatu gazdag képzeleti és érzelmi világban élő gyermekeket, a hidegekkel szemben azonban többnyire közömbös. Gyakran szeszélyes, rapszódikus, és a kevésbé szeretetreméltó gyermekekkel szemben való ellenszenvét nem igen tudja eltitkolni." /Faragó 1949., 213. l./ Itt egyrészt az a probléma forrása, hogy egy sajátos nevelői típus - azt, aki alkotó nevelő - az alanyi típusokhoz sorol a szerző, és így kénytelen ennek megfele-

lően érzelmi dominanciával jellemezni, holott éppen itt lehet és kellene az érzelmek és a tudatosság viszonyát fölvetni. Ezt a szemléleti igényt képviseli Faragó is. A problémákat másrészt itt is, és általában a tipológiákban, az okozza, hogy a típusokat túl konkrétan jellemzik, túl sok esetleges, egyedi vonással, így használhatóságuk elég szűk körű. A tipológiák és a pedagógus személyiség modelljei csak úgy hasznosíthatók, ha magasabb absztrakciós szintre lépnek, de nem mennek el a minden különbséget összemósó túláltalánosításig.

A pedagógus önismeretéről, önbizalmáról írja Faragó: "Mint ahogyan a pszichoanalitikusok sem tűrik, hogy analizálatlan ember lélekgyógyászatra vállalkozzék, ugyanugy nevelésre is csak az lehet alkalmas, aki fejlődése válságain, pubertása lelki problémáin, infantilis 'kötöttségein' túl tudott jutni." /Faragó 1949., 213. l./ Ez a gondolat a tudatosság, önismeret igényét fogalmazza meg, hasonlóan a delphoi jósva feliratahoz: "Ismerd meg önmagad!" Ez azonban önmagunk környezetének aktív kölcsönhatásokban való megismerését is jelenti.

Faragó leírása egy sor igen lényeges pedagógus-tulajdonságot tartalmaz, utal a nevelés funkciójára, tipológiát is ad. A pedagógus személyiség és a nevelés funkciója összefüggésének elemzését azonban itt sem találhatjuk meg, még ha ennek lényeges elemeivel találkozhatunk is.

PATAKI FERENC munkáiban sokoldaluan tárgyalja a nevelés funkcióját. Szerinte a nevelés — társadalmi közvetítés. /Vö. Pataki 1966., 199. és 301. l./ A pedagógus személyiségét legfontosabb munkaeszköznek tekinti. /Vö. 1966., 492. l./ Ez a pedagógus emberi hitelének, pedagógiai hatásának alapja: valóságos emberi értékekkel kell megnyerni a gyerekeket. Ezzel szemben a pedagógus helyzetéből adódó veszély az adminisztratív eszközökből származó katedra-tekintély. De a nevelés nemcsak a nevelő személyes kvalitásaitól függ - a magányos pedagógus védtelen -, hanem elsősorban a közösségtől.

KÉRINÉ SÓS JULIA munkáiban elsősorban szociológiai oldalról vizsgálta a pedagógusokat. A tanári munka feladatai - tudományos, tanítói, nevelői és szervezői munka - konkrét megnyilvánulásai annak a pedagógiai funkciónak, amelyről e dolgozatban szó lesz.

A tanár hivatáshoz való viszonyának négy szintje: aktív, részleges vagy passzív azonosulás és ellenállás. "Az a tanár ér el eredményt és érzi jól magát hivatása betöltése közben, aki a négy feladatkör közül eggyel aktívan azonosul, tehát úgy érzi, hogy érdeklődését, alkotó energiáit azon a területen kibontakoztathatja, de a többi tanári feladatkörrel is részlegesen azonosulni tud, tehát a másik három feladatkörrel szemben sem marad közömbös, azok teljesítése sem ébreszt benne ellenállást." /Kériné 1969., 20. l./ A feladatok konk-

rétságából adódó problémákat - mint hasonlóképpen megjelentek Faragó László munkája esetében is - Kériné plasztikusan oldja meg.

De a pedagógiai funkció és a pedagógus személyisége ennél elvontabb elmélete alapján lehet csak valóban reálisan értelmezni mind a különböző tanár-tipusokat, mind a tanári munka hivatásértékét.

Kériné egy sor olyan vonásról ír, melyek a pedagógus munkájában fontosak, így a gyerekek iránti érdeklődésről, a diákok érzelmeinek, gondolkodásmódjának ismeretéről /"képzelve magát a diák helyébe"/. Tanári feladatnak tekinti a diákokkal való személyes, baráti viszony kialakítását, mely a tanár iránti bizalom feltétele. A tanári tekintély alapja a szaktárgyi tudás, didaktikai ismeretek /továbbadás/, erkölcsi és emberi tartalmak és hatás. "A tekintélyt biztos tudással és határozottsággal, a barátságot közvetlenséggel és az órák derűs légkörével lehet megteremteni." /Kériné 1969., 27. l./ Ehhez kapcsolódik a világnézet, mely központi tartalma a nevelésnek. A pedagógus személyével is képviseli világnézetét.

Faragó László tanulmányát több mint husz évvel követte UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT kandidátusi értekezése, az első Magyarországon, mely a pedagógus személyiség tudományos, neveléslélektani megközelítését tűzte ki célul. Kandidátusi értekezése té-

ziseiben írja: "A pedagógus személyiségének pedagógiai-pszichológiai szempontu kutatása nem nagy mult-
ra tekint vissza. Különösen akkor, ha eltekintünk a
különféle követelmény vagy tulajdonságleltárok ide-
sorolásától, melyek olyan ideális pedagógus képét
vetítik elénk, akik nem léteznek, de még ha lenné-
nek is, a maguk tökélyével elviselhetetlenek volná-
nak." /Komoly 1973/a, 1. l./

Komoly Judit többek között a pedagógiai al-
kalmasság vizsgálatát tűzte ki célul. Pedagógiai
alkalmasságon egy személynek egy vagy több olyan
képességét érti, melyekkel az pedagógiai hatást tud
létrehozni. A pedagógiai tevékenység és hatásrend-
szer törvényszerűségein belül foglalkozni kell
- írja - a tanuló - tanár interperszonális kapcso-
latban jelentkező személyiségjegyekkel. A vizsgá-
latban és tipológiájában a nevelési stílus fogalma
központi kategória: "a nevelési stílus a pedagógus
személyiségjegyei és a nevelés lehetőségei által
integrált, a tanuló - tanító relációban érvényesü-
lő olyan hatásrendszer, mely a tanulók értékelésé-
nek, viselkedésének, csoportosulási tendenciáinak
lényegi összetevője". /Komoly 1973., 68. l./

Vizsgálati alaphelyzetnek tekinti a pedagó-
giai konfliktushelyzeteket, melyek a tanító tevé-
kenységét megzavarják, feszültséggel járnak és
megoldást követelnek. Ilyen helyzetekben derül ki,
mennyire képes a pedagógus a szituációkat irányíta-
ni. Gumptra hivatkozva írja: "a szituációk irányíta-
ni tudása a pedagógiai alkalmasság fő összetevője".
/Komoly 1973., 100. l./

Komoly Judit törekvése az, hogy indirekt módon közelítse meg a pedagógiai képességeket. Ezt igen megfontolt, összetett és elméleti rendszerbe foglalt vizsgálatokkal meg is valósította.

E dolgozat a pedagógus személyiség ugyan- csak indirekt és elsősorban elméleti megközelíté- sét kíséri meg. Komoly Judittól eltérően nem a közvetlen alkalmasságot, és nem is konkrétan pe- dagógiai képességeket, hanem olyan személyiségvo- násokat, illetve személyiség-strukturát kívánunk felvázolni, mely mint egységes személyiség - ben- ne az egyén tudása és tudatossága - fejezi ki a nevelési funkcióknak való megfelelést, mondhatni: alkalmasságot. De ebben a megközelítésben a konk- rétnél, közvetlen nevelési feladatoktól elvonatkoztat- va általános pedagógiai funkciók és az ezek igé- nyelte tudatosság, valamint személyiség került kö- zéppontba. /Hiszen pl. a konfliktus-megoldó képes- ség, a feszültség türés képessége is általános személyiségvonások, és nem csupán pedagógiaiak./

Igy a Komoly Judit értelmezése szerinti ne- velési stílust a pedagógus és a nevelési funkció oldaláról közelítjük meg. A nevelési stílus Komoly Juditnál konkrét: a pedagógus személyiségének és funkciójának konkrét megnyilvánulása. Ez a stílus viszont a pedagógus személyiségétől is függ. Ez az elméleti megközelítés lehet a további konkrét vizsgálatok elméleti alapfeltétele. Azon vizsgálá-

tokéi is, melyekre Pataki és Kériné is utalt, és amely területen Komoly Judit konkrét lépést is tett: a nevelőmunka, a pedagógus tevékenységének eredménye a gyerekekben mérhető. Jó ut ez, de elméleti alapok kellenek, melyek leírják, hogy mit is mérjünk. E területen pedig az egyik legfontosabb terület a pedagógus személyiség kutatása.

LÉNÁRD FERENC /1960./ a pedagógus kapcsolat-teremtési képességét, az emberek iránti pozitív érdeklődését, az érzelmi állapotok felismerését, az azokba való beleélés képességét és a segítőkészséget emeli ki, melyeknek kapcsolódniuk kell a tanulók formálásának igényével, az emberalakítás iránti felelősségérzéssel. Ennek feltétele Lénárd szerint a személyiség kiegyensúlyozottsága, stabilitása: "A könnyen ingadozó, a labilis, a könnyen izgalomba jövő, az indulatos, az agresszív, a külső behatásokra tulzottan, tehát nem adekvátan, nem megfelelően viselkedő és cselekvő ember nem alkalmas a vezetésre és így a pedagógus szerepére sem." /Lénárd 1960., 263. l./ A kiegyensúlyozottság a pedagógus optimizmusának alapja, és így lehet képes munkáját éber kontrollal figyelni, így fedezheti fel munkája eredményét. Az optimizmus-hoz kapcsolódik, "mint érzélem a derű, és mint személyiségtulajdonság: a humorérzék". /Lénárd 1960., 264. l./ Tulajdonképpen a kreatív pedagógus személyiség vázlatos leírását adja Lénárd a következőkben: "fontos követelmény, hogy gondol-

kodásbeli rugalmasságban, vitatkozási készségben, a tanulók gondolkodásának tiszteletben tartásában, a pillanatnyi helyzetek reális felmérésében és még egy sereg más tulajdonságban a pedagógusnak igen járatosnak kell lennie. Ugyanakkor mindezeknek a tulajdonságoknak a kifejlődését a pedagógiai tevékenység közepette inkább akadályozza, mint elősegíti a pedagógus vezető szerepe, a tudásbeli fölénye, a korkülönbség, amely tanítványaitól elválasztja stb.". /Lénárd 1960., 264. l./ Ez utóbbiak a pedagógus sajátos szociális viszonyaira, közvetve annak tudatosságára is utalnak.

Sajátos érzelmi viszony alapján ír a pedagógus szerepéről RANSCHBURG JENŐ /1973./: "A pedagógus szerepénél, helyénél fogva, melyet tanítványai szemében betölt, akarva-akaratlanul fontos személy a gyermekek számára, és a tanítás nemcsak didaktikai folyamat, de pszichológiai szituáció is. Csak akkor eredményes igazán, ha a gyermek szereti /modellálja/ pedagógusát, és vágyakozik rá, hogy az is szeresse őt." /139. l./ Következésképpen a pedagógus viselkedésétől, sajátos atmoszférájától erősen függ a gyerekek viselkedése.

A nevelői magatartást két dimenzióban határozza meg Ranschburg: A gyermek szabadsága oldaláról az engedékenység és a korlátozás dimenziója szerint, a nevelő emocionális viselkedését pedig

meleg és hideg dimenzió szerint osztályozza. Négy attitűd-kombinációt ír le a fentiek alapján.

Bár érzelmileg és nevelői viszonyban sokmin-
dent értelmeznek ezek az attitűdök, mégis hiányzik
belőlük a nevelés funkcionális eleme, melyet pél-
dául konkrétan a követelés példájával lehet illusztrá-
lni. Ez a probléma viszont eléggé nehezen értel-
mezhető a szűken vett gyermeki szabadság dimenzió-
jában.

SZOKOLSZKY ISTVÁN /1972/d/ fölveti a neve-
lés paradoxona problémáját; a nevelést, a nevelő
személyiségét funkcionálisan szemléli. Szilárd és
egyben rugalmas személyiséget tart kívánatosnak,
és Makarenko kapcsán hangsúlyozza a pedagógiai tu-
datosság fontosságát is.

A tanári személyiség fontosságára, az ön-
kontrollra, önépítésre, önnevelésre hívja fel a fi-
gyelmet MOHÁS LIVIA /1969./ írása, melyben a tanári
munka megítélésében a gyerekek viselkedéséből, véle-
ményéből indul ki.

CSALOG JUDIT - Kérinéhez hasonlóan - szo-
ciológiai és részben szociálpszichológiai oldalról
közelíti meg a pedagógus személyiségét: "azt ta-
pasztaltam, hogy az emberek hatékony neveléséhez
tehetség kell, odaadás és emellett olyan 'magánem-
beri' családi állapot, ami legjobban megfelel igé-
nyeinknek, alkatunknak, körülményünknek. Amelyben

jól vagy legalábbis türhetően érezzük magunkat. Mert a nevelés testi-lelki épséget kíván tőlünk — sebzetten, bántalmak nyügében vergődő lélekkel nem nevelhetünk ép, egészséges embereket. Hogyan is tanítson élni másokat az, aki maga megbukott ebből a tudományból?" /Csalog 1973., 89. 1./ Normatív oldalról a következőket írja: "a szocialista nevelőiskola, amelynek fel kell váltania a tanulóiskolát, a pedagógustól minőségileg minden eddiginél többet követel. Kisérletező bátorságot, alkotó szellemi tevékenységet, a tudományos-technikai forradalom következtében egyre bővülő ismeretanyag önálló szelektálásának képességét. Azaz: igen nagy és igen fejlődőképes műveltséget. Emellett részvételt tanítványaink egész életében, a szó legteljesebb értelmében." /Csalog 1973., 91. 1./

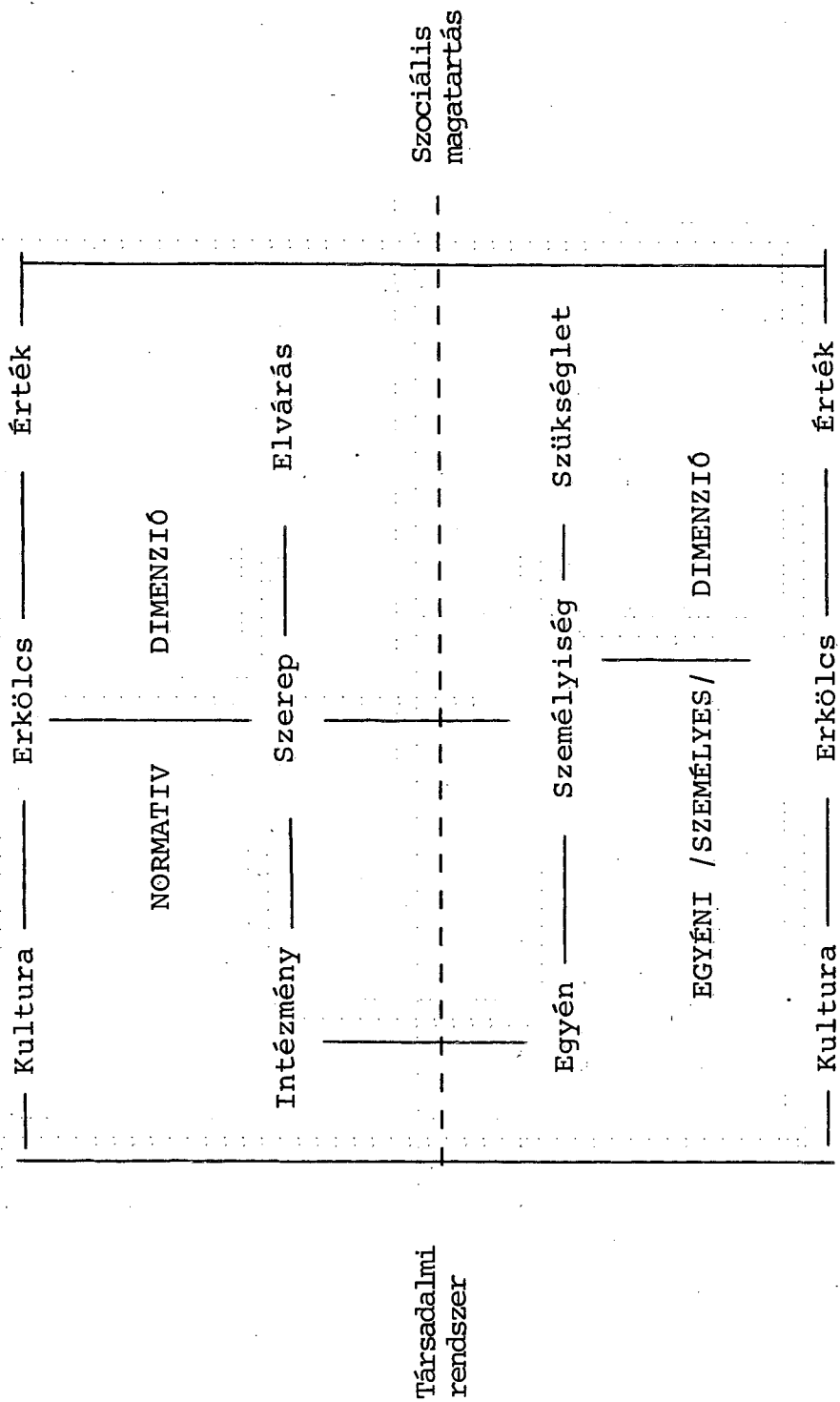
/A pedagógiai pályatükrök a nevelőmunka eredményes végzéséhez szükséges ismereteket, jártasságokat, készségeket, tulajdonságokat, képességeket foglalják össze. Ebben a neveléstudomány és a pszichológia eredményeire támaszkodva lényegében azokat a különböző típusu tulajdonságleltárokat, pozitív pedagógus-típusokat foglalják össze, melyekről a fentiek adnak áttekintést. Az ilyen pedagógus pályatükrök eligazítást, tájékoztatást adhat pályaválasztóknak és szüleiknek. De ennél többre nem hivatott, hiszen a pályára való alkalmassághoz, a képzéshez és a pedagógus önértékeléséhez, a nevelőmunka megítéléséhez nem elegendő bizonyos vonások meglétét vagy hiányát számbavenni, mindehhez

a pedagógus személyiséget kell vizsgálni. Azt a személyiséget, amelynek részei és megnyilvánulásai a különböző speciális pedagógiai tulajdonságok, s amely konkrét nevelő tevékenységben realizálódik./

Külföldi szerzők

GETZELS /1963./ a szociális magatartás modelljét leírva megkísérli keretbe foglalni a nevelés jellemző konfliktusait, és a különböző tényezők szerepét.

Egyik oldalról találhatók az intézmények, bizonyos szerepekkel és elvárásokkal, melyek a társadalmi rendszer céljait valósítják meg. Másik oldal: az egyének, bizonyos személyiségekként, szükségletekkel, melyek mint szociális magatartás jelennek meg. Ez a magatartás két fő elem funkciójaként értelmezhető: 1/ a normatív dimenzióra utaló intézmények, szerepek, elvárások; 2/ a személyiség és szükségletei, melyek személyes aktivitásként jelennek meg. A társadalmi tevékenység és konfliktusok megértéséhez érteni kell ezen elemek természetét és kapcsolatait. Az elemzésből kiemelhető a nevelés, melyet Getzels a társadalom olyan szervezetének fog fel, mely végrehajtja a társadalom meghatározott követelményeit. A tanulmány a fő hangsúlyt a szerepkonfliktusokra helyezi, és elsősorban gyakorlati problémák körében elemzi ezeket.



Getzels modellje

Getzels modellje sok vonatkozásban hasonló e dolgozat elemzéséhez. Különbség az, hogy ez a dolgozat

- 1/ a nevelés társadalmi meghatározottságát marxista filozófiai megalapozással elemzi;
- 2/ a nevelési tényezőket - elsősorban a pedagógust - a nevelés társadalmi funkciója alapján vizsgálja;
- 3/ következtetéseket von le a pedagógus személyiségvonásokra vonatkozóan.

Mindezek során a normatív és személyes dimenzió kapcsolatának problémái kerülnek középpontba, valamint viszonyuknak a nevelés funkciója és a nevelő tevékenység körében való értelmezése. Ez vezet a pedagógus személyiséghez mint a nevelés különös-ség mezejének középpontjához.

PANFILOVA /1964./ a tanár pedagógiai jártas-ságainak fejlesztését az önkontroll, a tudás alkotó alkalmazásának megtanulásában látja. A tanulmány hangsúlyozza, hogy a tanároknak meg kell magyaráz-ni a helyes eljárások célszerűségét.

THEODOROPULOSZ /1964./ görög szerző a tani-tó pszichikai egészsége kapcsán utal a szerep prob-lémára, a különböző társadalmi elvárásokból eredő

konfliktusokra. A társadalmi elismerés fontossága mellett hangsúlyozza az önismeret és önkontroll szerepét.

Vannak pedagógusok, akik fel sem ismerik a hatékonyság problémáját – írja BIDDLE /1964./. A nevelés hatékonysága szerint két változótól függ. Ezek: az alakító tapasztalatok, a tanári tulajdonságok, tanári viselkedési formák, közvetlen eredmények, távlati következmények, a tantervi szituáció, iskolai és közösségi kontextusok. E változók – más megközelítésben – tartalmazzák azokat a nevelési tényezőket, melyekkel a dolgozat foglalkozik.

RYANS /1964./ tanári magatartásformákat vizsgál. Az igen alapos és körültekintő vizsgálat alapján az elemzés a magatartásformákhoz közvetlenül kapcsolódó tulajdonságokra irányul.

GAGE /1964./ hangsúlyozza a tanítás elméletének fontosságát. A tanítás elemzésében négy fő szempontot emel ki: a/ a tanári aktivitás típusai; b/ a nevelés tárgyának típusai /fő típusok pl. az érzelmek, a pszichomotoros tevékenységek és a kognitív folyamatok mint a nevelés – oktatás tárgyai/; c/ a tanulási folyamat összetevői /motivációk, válaszok, értékelés, teljesítmény stb./; d/ a tanulási elméletek. A nevelésen belül a fő hangsúlyt az oktatásra helyezi, és ezen belül a konkrét helyzetek neveléslélektani megközelítésének lehetőségeit vázolja a szerző. Az oktatási folyamat egyes, konk-

rét tényezőit vizsgálja, kevésbé ügyelve az általános társadalmi tényezőkre. Figyelemre méltó, hogy hangsúlyozza a tanári tevékenység sokoldalúságát, rugalmasságát, a sokféle tényező koordinálásában betöltött szerepét és a tanítás tanulásának fontosságát.

Nehéz a tanár élethelyzete - írja ARMSTRONG /1965./ -, mert össze kell egyeztetnie magánéletét és a nyilvánosság előtt megjelenő tanári életét. Armstrong e konfliktusok mentális egészség oldalával foglalkozik. A magánélet problémái zavarják a tanár iskolai munkáját és viszont. A mentálisan egészséges személy /Armstrong Solley és Munden 1962. nyomán írja le/:

1/ Másokat mint egyéneket kezel, azonosul velük és megérti őket. Toleráns másokkal, függetlenül attól, hogy kedveli őket vagy sem. Érzelmi biztonságot ad más embereknek - nem követelő ...

2/ Belső és külső stressz hatását hajlékonyan viseli. Reakciói az érzelmek zavaró hatása nélkül kontrolláltak, ugyanakkor képes kifejezni érzelmeit. Új munkával, új örömmel szemben oldott.

3/ Sok forrásból szerez örömet. Természetes kíváncsiság él benne a világ iránt. Barátságos és barátkozó.

4/ Ismeri és figyelembe veszi saját korláta
it. Kudarcai nyomán képes korrigálni céljait.

5/ Képességeit produktív feladatokban használja személyes szükségletei teljesítéséhez. Félelem nélkül neki fog a nehéz feladatoknak is.

A mentálisan egészséges személy fenti leírásában fellelhető az alkotó és előítéletmentes személyiség egy sor vonása — ezekkel e dolgozat részletesen foglalkozik.

FISER /1966./ tanulmányában az "érintkezés művészetét", a tartós lelki készenlétet, az ember iránti érdeklődést, az informális elvárások jelentőségét emeli ki.

LANGEWELD /1965./ problémafelvetése közel áll a dolgozat problémájához: a pedagógus "közvetítő". Közvetít nemzedékek, a gyerekek és a társadalom, kultúra között; képviseli a tárgyi világot és a társadalmi értékeket; segíti a gyerekek morális személyiséggé fejlődését.

A pedagógus saját énje és feladatai között feszültség támadhat - írja Langeweld -, fölvetve a szerepek konfliktusának tipikus pedagógiai problémáját. Az elemzésben és megoldásban a jellem körében mozog.

A pedagógus speciális beállítottságainak vizsgálatával kapcsolatos írásában a vezetési és nevelési stílussal, valamint a tekintélyelvű személyiséggel is foglalkozik METZ /1971./. Megközelítése empirikus – módszertani, az elméletet közvetlenül a pedagógusi magatartásra vonatkoztatja, így elsősorban leíró és módszertani jellegű megállapításokra jut.

KUZMINA munkái a konkrét nevelőtevékenység elemzéséből indulnak ki: "a pedagógiai tevékenység strukturájának fő komponensei: a konstruktív, szervező és kommunikációs terület"./Kuzmina 1967., 11. l./ Valóban, a tevékenység oldaláról kell megközelíteni a pedagógus személyiségét, mégpedig szakmai tevékenysége oldaláról, de ez önmagában nem elég. A nevelő tevékenység sajátos formáinak feltárása elsősorban pedagógiai leírást adhat, többnyire nevelési feladatok, célok vagy módszerek szintjén ragadja meg a nevelést, így viszonylag esetlegesen határolhatja körül a pedagógus személyiségét. Meg kell találni azt a dimenziót, melyben egymásra vonatkoztathatók a pedagógus tevékenységformái és a személyiség pszichológiai képességei.

GRASSEL /1970./ a pedagógus személyiség kutatásának fontosságára hívja fel a figyelmet; elsősorban módszertani oldalról közelíti meg a témát. A pedagógus személyiség kutatásának lélektani problematikája című írásában /Grassel, 1973./ a pe-

dagógus tevékenységének kutatását emeli ki. Azokat a sajátosságokat kell vizsgálni - a szerző szerint -, amelyeknek a nevelőmunkában, annak eredményeiben jelentős szerepük van. Széles körű áttekintést ad a téma kutatási helyzetéről. Problémafelvetésében a pedagógiai feladatok, módszerek és a lélektani megközelítés szempontjai keverednek.

FUCHS /1971./ a tanulást helyezi könyve középpontjába. Utalásai, szemlélete továbbgondolkodásra készítetnek. Így felveti az intuició szerepét a megismerésben, az új felismerésében, ugyanakkor az intuitív megismerést /Russel nyomán/ összeköti az értelemmel, mely utóbbi ellenőrző funkcióját emeli ki. Guilford nyomán ír a divergens gondolkodás fontos szerepéről, ezt is az új dolgok, összefüggések felismerésére vonatkoztatja. Ha pedig ezek jelentős mozzanatok a tanulásban, akkor a pedagógusoknak, a tanulási folyamat irányítóinak nemcsak ismerniük kell e pszichikus folyamatokat, hanem birtokolniuk is kell: azért is, hogy személyes példájukkal képviseljék mint követelményt, azért is, hogy kialakulását, a nevelési folyamatot éppen ez igények szerint intuitíven és divergens módon tudják irányítani.

FARMER /1973./ kiemeli, hogy a tanulást alapvetően befolyásolja a tanár személyes motivációja. Ez a tanári személyiség és az ismeretek viszonyára, valamint a "tisztá nevelőhatás" egy mozzanatára

utal. A pedagógus társadalmi elkötelezettségének, politikai állásfoglalásának, szerephelyzeteinek problémáit veti fel SCHIMDT /1974./ tanulmánya.

A szakirodalom olyan darabjai kerültek ide, amelyekben a témához kapcsolódó lényeges gondolatok találhatók, melyek inspirációt és segítséget jelentettek a dolgozat megírásában. Kétségtelenül még sok olyan írásra lehetne hivatkozni, amely a pedagógus személyiséggel foglalkozik. De ez az áttekintés is bizonyítja, hogy milyen sokoldaluan közelítik meg a különböző szerzők a pedagógus személyiségét és hogy éppen ez a sokoldalúság veti föl az olyan megközelítés igényét, mely a nevelő funkciónak megfelelő elemzésre törekszik. Ugyanakkor el kell kerülni a részmozzanatokba való elmerülés, valamint a túláltalánosítás veszélyét is.

I.

A NEVELŐMUNKA, A NEVELÉS TÁRSADALMI FUNKCIÓJA

1. A nevelés komplex jellege

A nevelés funkciója

A nevelés funkciója a felnövő generáció felkészítése a társadalmi életre, mindig történetileg, osztályérdekek által meghatározott viszonyok között,

konkrét társadalmi igények szerint. /A nevelés funkciója másrészt a felnőttek társadalmi tevékenységének szubjektív, egyéni és közösségi feltételeinek fejlesztése./ A társadalmi igények pedagógiai megfogalmazásának alapjai az adott politikai, ideológiai viszonyok. A nevelés funkciója tehát lényegében a társadalmi értékek reprodukciója.

A munka /termelés és gazdálkodás/, a közösségi kapcsolatok /közéleti-politikai tevékenység/, a szabadidő eltöltése és a sajátosan elkülönült tanulás^x /oktatás/ a társadalmi élet, a társadalmi tevékenység fő területei. /Vö. Gáspár 1971., 66-71. l., illetve 103. és 106. l./ A társadalmi értékek pedagógiai reprodukciójának is értelemszerűen ezek a fő területei.

A nevelés nem csupán arra törekszik, hogy egyének és közösségek beilleszkedjenek egy adott társadalmi szerkezet életébe, hanem arra is, hogy annak dinamikájában, fejlődésében ujratermeljék a társadalom értékeit. Ez az általános megfogalmazás különböző társadalmi helyzetekben különbözőképpen jelenik meg.

x

Minden tevékenység lehet tanulás - mind folyamatként, mind a folyamat eredményeként -, mégis önálló-sult társadalmi tevékenységformává vált a történelem során az emberiség megszerzett ismereteinek, tapasztalatainak elsajátítása. Ilyen értelemben a tanulás a társadalmi tevékenység egyik fő területe.

Platon például hagyományt őrző, konzervatív módon fogalmazta meg a nevelés dialektikáját: "ha az alkotmány már jó irányban halad, akkor úgy növekszik tovább, mint a kör: az egészséges nevelés és oktatás - ha kitartunk mellette - jó természetet támaszt, ugyanakkor az egészséges természet, ha ilyen nevelésben részesül, elődeinél különbbé válik...". /Platon 1968., 63.1./

A mi nevelésünk célja és funkciója nem egyszerűen értékek elsajátításának biztosítása, hanem azok alkotó reprodukciójára való felkészítés.

Elméleti igényként ezt így fogalmazta meg Ancsel Éva: "A felnövekvő nemzedék képes legyen majd minket meghaladni". Azaz: a pedagógus önmaga és az adott társadalom meghaladására készíti fel növendékeit.

"Lényegét, belső természetét tekintve a szociálaizmus az első olyan társadalom, amelynek lelkesednie kell az ilyen emberekért. A mi nevelésünk merőben új lehetősége, hogy a fiatal nemzedéket tudatosan készítse fel a jelen meghaladására; a szocialista pedagógusnak tehát joga és feladata, hogy közelebb hozza a jövőt, hogy ne ellenére, hanem általa legyen történelem." /Ancsel 1969., 3. 1./

A nevelési tényezők

A nevelés gyakorlata sajátosan szervezett társadalmi gyakorlat. Az emberek, gyerekek és fel-

nőttek igen sokféle tevékenységet végeznek, igen sok hatás éri őket. A nevelés sajátossága az, hogy céltudatosan tervezett, szervezett és ellenőrzött tevékenység- és hatásrendszer. Tul. messzire vezetne itt a "céltudatosan tervezett és szervezett" kifejezés értelmezése, és ez itt nem is szükséges, hiszen többé-kevésbé egyértelmű. Az ellenőrzöttség értelmezésére a nevelési tényezők áttekintése után kerül sor.

A nevelés rendszerében a tényezők bonyolult viszonyai láthatók. A nevelési tényezők főbb körei a következők:

- ┌ - A társadalom mindenkor konkrét, történetileg meghatározott politikai, gazdasági és ideológiai céljai nyomán alakulnak ki az általános /történetileg konkrét/ társadalmi érdekeket kifejező nevelési célok.
- A társadalom ismeretei és értékei, melyek többnyire ideológiai, politikai közvetítéssel fogalmazódnak meg, ezeket a pedagógia a nevelés céljai és szervezete, sajátos tudományos rendszere szerint feldolgozza /nevelési elvek, programok, tantervek, tankönyvek stb./.
- A gyerekekre /és felnőttekre/, valamint a pedagógusokra a köznevelésen kívül ható tényezők; család, munkahely, informális csoportok, formá-

lis szervezetek, a tömegkommunikáció hatásai,
a társadalom spontán megnyilvánulásai.

- A köznevelési rendszer formális strukturája és a különböző - nevelésre vonatkozó - dokumentumok.
- A gyerekek, illetve felnőttek személyisége és közösségi /csoport/ kapcsolataik.
- A nevelő tevékenységet végző - szervező, irányító és ellenőrző - pedagógusok, az ő személyiségük és társadalmi kapcsolataik.

+

Az ellenőrzöttség

A nevelési folyamat során a pedagógusok, illetve a nevelő közösség összeveti a célokat, ter-
veket a különböző hatásokkal és azok eredményével,
és szükség esetén korrigálja tevékenységét - ez a
nevelés ellenőrzöttsége. Ebben a vonatkozásban a
köznevelési rendszeren kívüli nevelési tényezők
- szigorúan a köznevelés vonatkozásában - spontán
hatásoknak tekinthetők.

A spontán hatások ellenőrzöttté tételéről
való lemondás jelentősen szűkítené a nevelés ered-
ményesség-esélyeit. A cél: minél több hatást el-
lenőrzöttté tenni. A spontán hatások ellenőrzésének
utja: először, hogy azok a nevelő közösségben mani-

fesztálódjanak, azaz spontán hatásuk - elvileg is és konkrétan személyenként - a pedagógus és a közösség /csoport/ tudomására jussanak, hogy ehhez kedvező klíma alakuljon ki; és másodszor, hogy a pedagógus - akár ő maga, akár a nevelő közösség révén - a hatásokat minősítse mind a társadalmi értékek, mind a gyerekek, illetve felnőttek és kapcsolataik szerint.

2. A nevelés különössége

A nevelés a társadalmi struktúra különös mezejében működik. A pedagógiai különösség sajátossága, hogy mindig élő emberi kapcsolatokban mozgó tevékenység; a nevelés eredménye is dinamikusan változó, fejlődő emberek, közösségek. v"

Különösség

A különösség sokféle nyelvi jelentése, jelentésárnyalata - mint: feltűnő, kiemelkedő, szembeszökő, specifikus, meghatározott - "a különlegességnek tulnyomóan helyzeti jellegére utal, hogy ti. relatív általánosságot képvisel az egyessel szemben és relatív egyediséget az általánoshoz való viszonyában". /Lukács 1957., 96. l./ Ez a helyzeti relativitás közvetít az egyestől az általánoshoz, és megfordítva. A különösség: "reális közvetítő tag mind az objektív valóságban, mind az ezt

megközelítő adekvátsággal visszatükröző gondolkodásban". /Lukács 1957., 92. 1./

Az általánosság és az egyediség a fejlődés mozgó kategóriái, a megismerés mind messzebb kitolja őket. Hasonlóképpen a különös sem fix pont, hanem a közvetítés változóan strukturált, tagolt mezeje, a gondolkodás és társadalmi tevékenység mozgási tere. /Vö. Lukács 1957., 93. 1. és 96. 1./

Az elméleti megismerésben - és ez a pedagógia elméletére is vonatkozik - az egyediség és általánosság közötti mozgás a két szélsőség között kétirányú. A közép, a különösség közvetítő - "a művészi visszatükrözésben a közép szó szerint középpé, gyűjtőponttá lesz, ahol összpontosulnak a mozgások. Itt tehát van mozgás mind a különösségtől az általánossághoz /és vissza/, mind a különösségtől az egyediséghez /és ugyancsak vissza/, s mind a két esetben a mozgás a különösséghez a lezáró mozgás... A különösség immár megszüntethetetlen rögzítést nyer: rajta épül fel a műalkotások formavilága". /Lukács 1957., 129. 1./

A pedagógiai különösség

A nevelési tényezőket két jól elkülönülő csoportra oszthatjuk. Az egyik csoport a nevelési gyakorlathoz képest általános kategóriájába eső társadalmi igényeket /elvárásokat/, elveket, ideológiát, célokat, értékeket tartalmaz, ide-

értve a pedagógiai célokat, elveket, valamint azt a társadalmi tudást, melyet az iskola közvetít. Mindez történetileg meghatározott, de adott kort tekintve viszonylag állandóan tekinthető. Állandóságának csak részben kritériuma a formális, "hivatalos" előírások és dokumentumok köre. Lényeges a társadalmi tudatnak, erősebben a pedagógiai közgondolkodás informális rétegeinek viszonylagos állandósága is.

Az itt használt általános kategóriája nem valamiféle abszolútum. Általánossága nem csupán ismeretelméletileg vizsgálható, valamiféle "tisz-tán" logikai, hanem társadalmi-ideológiai jellegű. Azzal ugyanis, hogy a nevelésre vonatkozó és vonatkoztatható általános történetileg konkrét társadalmi érdekek talaján jelenik meg - mind a formális, mind az informális szférában -, ez az általános mindig partikuláris osztályérdekek kifejezője is. Mint a marxizmus klasszikusai és Lukács elemzése kimutatja, az emberiség érdekei és értékei az osztálytársadalmakban, így nálunk is, mint osztály-meghatározottságok jelennek meg; a társadalmi haladást képviselő osztályok esetében mindenkor egyben a nembeliség^{*} adott korban elért legmagasabb szintjét is jelentik. Ugyancsak a fenti általános körébe tartoznak a nem hivatalos, nem az uralkodó osztály érdekeit kifejező eszmék,

^{*} A nembeliség filozófiai kategória. Az emberiség története során felhalmozódott értékek körét jelenti, mint az adott kor minden embere számára elvileg adott emberi-társadalmi lehetőségeit.

értékek, melyek élnek és hatnak a társadalomban /és melyek ugyancsak a nembeliség sajátos - partikuláris - kifejeződéseit/.

A hivatalos célok és elvek az intézményes felépítmény érdekkifejezésekként a nembeliség, az osztálytársadalmi érdekek sajátos, partikuláris osztály-megfogalmazásai, és az adott kor pedagógiája vonatkozásában általánosnak és egyszersmind normának tekinthetők, mivel felépítmény-jellegüknek fogva - többé vagy kevésbé, de elvileg mindenképpen - a hatalom által szankcionáltak.

A nevelés különös mezejét tehát egyik oldalról a társadalmi /ideológikus/ és tudományos általános határolja, ide tartozik a neveléstudomány is. A nevelési gyakorlat egyesediségének mozgásterét a különös mező másik oldala. Általános értelemben ez a nevelés konkrét közege, a nevelés tárgya /csak igen elvont értelemben! Nemcsak, mert e szó: "tárgya" nem stilusos a nevelésben, hanem azért is, mert a gyerekek, illetve felnőttek anyai is a nevelési folyamatnak, mint aktiv eljáratítók, tevékeny kapcsolatokban élő emberek/: a gyerekek, illetve felnőttek, egyéniségük, kapcsolataik, közösségeik, tevékenységük a nevelési gyakorlatban egyesiek, egyesek. A nevelés fő iránya éppen ezen egyesiség nembeliségbe emelése.

A nevelés különösség mezeje, sajátos funkciója tehát a nevelés gyakorlata, a nevelő tevékenység.

A neveléstudomány tárgya a nevelés társadalmi gyakorlata, a nevelő közösségek hatásrendszere. Mint tudomány saját területén az általános összefüggéseket, törvényeket tárja fel. De a pedagógia tudománya nemcsak a tárgyat képező nevelési gyakorlat tapasztalatainak általánosítását végzi, hanem ezeket a társadalmi mozgással, a társadalmi követelményekkel és célokkal összeveti, ez utóbbiakat pedig adaptálja a nevelési gyakorlat szükségletei és lehetőségei szerint.

A neveléstudományban megfogalmazott követelmények, társadalmilag szükséges és elsajátítandó tananyagok, magatartási szabályok, világnézeti eszmék, konkrét tevékenységi és cselekvési formák /a tanulás, a munka, a szórakozás és a közélet különböző aktusai/ megszüntetve megőrzik az általánost /ezt közvetítve/ és az egyest /formálásának feltételeit feltárva/.

3. A pedagógus mint különösség

A köznevelésben a nevelési gyakorlat kulcsa — a pedagógus, illetve a pedagógusok. Ők azok elsősorban, akik a nevelés során közvetlenül megfogalmazzák, képviselik — közvetítik — a társadalmi értékeket, és akik a gyerekek, illetve felnőttek pedagógiai jellegű tevékenységét megszervezik. A pedagógiai közvetítés funkcionális

megvalósulása a pedagógusok nevelési gyakorlata, nevelő tevékenysége. Ebben a különös mezőben jelennek meg - sajátosan pedagógiailag és pedagógiai közvetlenségben - a társadalmi /és pedagógiai/ általános és a konkrét nevelési folyamat mozzanatai mint egyesek.

A pedagógus személyiség különössége a társadalmi és tudományos általánosság és a nevelési helyzetek egyes, egyedi tényezői közötti különös, pedagógiai tevékenységmező központja.

A pedagógusok /konkrét egyedi személyiségek/ a társadalmi általánost a különösség szférájában sajátítják el és valósítják meg. Ez persze nemcsak a pedagógusokra igaz, hiszen minden köznap tapasztalat, mely tulmegy az egyesén, és amely valamelyest is vonatkoztatja magát a nembeliségre - tudatosan vagy nem - ilyen különös mezőben mozog. De a pedagógusok esetében ez a különösség nem csupán egyszerű mindennapiság, nem magánügy, hanem társadalmi funkció — mint a művész, az orvos és sok más hivatás /foglalkozás/ esetében is. Csakhogy a pedagógus más is, mint az előbbiek, mert tudatosan, szándékosan, célirányítottan közvetíti a társadalmi értékeket, továbbá, mert mindig közvetlen emberi kapcsolatokban dolgozik, emberi kapcsolatokat közvetlenül formál.

A pedagógus személyiségének különössége a funkcióból következő normatíva, szemben a mindennapok partikularitásával. A pedagógus társadalmi értékeket közvetít, és egyben funkciójánál fogva képviseli ezeket az értékeket, melyek az emberiség történelme során felhalmozódtak. Az emberiség ismeretei, a megismerési módszerek, az esztétikum, az etikai és politikai értékek, társadalmi célok, a technika - mind mint az ember és valóság viszonyának egy-egy sajátos területét kifejező diszciplína - a pedagógiai tevékenység és gondolkodás alapjai. Egy részük tantervekben, tankönyvekben, nevelési dokumentumokban pedagógiaileg feldolgozva található, más részük az ezekhez kapcsolódó leírt vagy a gyakorlatban, közvéleményben élő értékek, melyek az adott konkrét szituációkban, a nevelési folyamatban a pedagógusok és növendékek tapasztalataiból, tevékenységük során kapcsolódnak a nevelési folyamatba.

Bár az általános társadalmi értékek pedagógiai adaptációját elsősorban a neveléstudomány hivatott kidolgozni, minden egyes pedagógus is kénytelen munkájában integrálni a társadalmi, pedagógiai, emberi és szaktárgyi ismereteket, értékeket, normákat és a saját tapasztalatokat, hogy funkciója szerint közvetíthesse a konkrét /egyedi/ nevelési szituációkban, folyamatokban.

A pedagógiai különösség a pedagógus "különös" személyében, a nevelő tevékenységben funkcionál. A nevelőmunka, a pedagógusok munkája emberi érdekek, szándékok, indulatok alapján folyó tevékenységek bonyolult, komplex rendszerének irányítása. A pedagógus tevékenységének - és személyiségének - az egyes oldaláról meghatározói az egyes helyzetek, emberek, azok kapcsolatai és saját egyedi személyisége és tapasztalatai. Különössége: ezen egyesek és a társadalmi általános közötti közvetítés: a pedagógus képviseli az általános értékeket, s egyedi, konkrét szituációban dolgozik. Közvetíti az általánost: konkrét szituációkban; konkrét tevékenységek során céltudatos hatássá szervezi ezeket a tényezőket.

A pedagógiai különösség, a nevelés közvetítő funkciója nem csupán azt jelenti, hogy a pedagógia egyszerű áttétel a társadalmi általános és a pedagógiai egyes között. Éppen a különösség természete, dialektikája jelzi a nevelés bonyolult funkcióját: mozgás az általánostól és az egyestől a különösség középpontja felé, és vissza.

4. A pedagógus tudatossága

A pedagógusnak vállalnia kell a felelősséget azokért, akiket nevel. /Vö. Makarenko 1956., 618. l.; 1956/a, 156., 165., 436. l.; 1955/d, 86. l.; 1965/e, 527. l./ A felelősségtudat az

anticipáció képessége, képesség arra, hogy az ember - tudása alapján - felmérje tevékenysége, munkája /nevelőmunkája/ várható pedagógiai, társadalmi és morális következményeit, ismerje az elérni akart cél megvalósulásának feltételeit, lehetőségeit — és korlátait is; valamint a cél megközelítésének mértékét. A pedagógusnak ahhoz, hogy vállalhassa a felelősséget, tudnia kell, hogy milyen teljesítményt ért el, és hogy majd milyen felnőttek kerülnek ki a nevelés folyamatából.

A pedagógusnak ismernie kell azokat a társadalmi értékeket, amelyeket közvetít. Mindez nem csupán szaktárgyi és pedagógiai felkészültséget jelent. Világnézeti, politikai tájékozottsága alapján tudatosan kell végeznie munkáját, tudva, hogy milyen társadalmi, nevelési célok megvalósításáért dolgozik, ismerve ezek társadalmi, közoktatáspolitikai feltételeit.

A pedagógusnak ismernie kell a tanítványokat, az életkor általános pszichológiai jellemzőit, a ható társadalmi környezetet, a tanítványok tipikus problémáit, ismeret-szintjüket, folyamatosan differenciálódó ismereteket kell szereznie a növendékekről. Ismernie kell a tanulási tevékenység, a nevelés, a közösségek törvényszerűségeit, hogy a különböző módszereket, módszeres eljárásokat /ezeket is ismerni kell!/ megfele-

lelő hatékonysággal tudja alkalmazni. Feltétlenül mély és széles körű tudással kell rendelkeznie egy vagy több szakterületen /elsősorban abban, amelyet oktat/. És fontos, hogy a tanítványokat érdeklő legfontosabb területeken /beatzene, vagy szakma, sport vagy politika stb./ tájékozott legyen, ha nem is feltétlenül hozzáértő. Legyen nagy általános műveltsége.

A pedagógus tudása csak úgy életképes, ha mindig tud új ismereteket elsajátítani, ha mindig tud újat tanulni, ha erre törekszik is, ha nem veszti el állandó érdeklődését a világ iránt.

A tudati struktúra egyik oldala a tudatosságot építő fogalmak absztrakciós szintje. Az új ismeretek, fogalmak a kialakult struktúra szerint is rendeződnek. Igen fontos, hogy a pedagógus dinamikusan differenciált ismeretekkel rendelkezék. Ennek feltétele az absztrakt és konkrét ismeretek dialektikus kapcsolata, a sajátosan pedagógiai különösség a látásmódban, gondolkodásban.

Az általános ismeretek — általános érvényűek. A nevelési szituációk mindig konkrét egyediek. A pedagógus feladata a közvetítés, az általános ismeretek és a konkrét helyzetek összekapcsolása; megelélni az egyediben az általános tendenciákat, és adaptálni az általánost a konkrét helyzetekre. A pedagógiai különösség sajátossága

az, hogy a pedagógus absztrakt tudása eleven szituációk élő pillanataiban nyilvánul meg, a pedagógus tevékenységének minden egyes mozzanatában. Ehhez pedig az általános, elvont ismeretek korlátait is ismerni kell, azt, hogy ezen ismeretek hogyan viszonyulnak a valósághoz. Másrészt képesnek kell lenni az egyes helyzetek jegyeit, jellemzőit a már elsajátított ismeret-rendszerben elhelyezni.

A pedagógus tudatosságának tartalmát, tudásának körét meghatározza funkciója: különös közvetítő szerepe, a pedagógiai különösség mező általános és egyes oldala, valamint a nevelő tevékenység területei. Mindez pedig lényegében átfogja a társadalmi élet totalitását. Ez a pedagógiai különösség és a pedagógus tudatosság nem csupán mennyiségi, hanem minőségi sajátossága.

A pedagógus tudatossága tehát: saját nevelő-tevékenységének /viselkedésének/ és ezen belül személyiségének uralása, szabályozása, a nevelési funkciónak megfelelően. A kulcs - mint Vigotszkij írja /1971., 251. l./ - az ingerek ismerete; a pedagógus esetében a pedagógia, a társadalom, az emberek, gyerekek és kapcsolataik, társadalmi helyük, valamint önmaga funkciójának /különös, közvetítő/ és önmaga személyiségének ismerete.

A tudatosság — közvetettség, mellyel az egyén megkülönbözteti önmagát környezetétől, tevékenységétől, és mellyel a környezettel való dinamikus viszonyát előrelátóan tétélezi. Az egyén tudatosságának mértéke: tudata és a társadalmi tudatosság viszonya. Ez azt jelenti, hogy a pedagógus a nevelési tényezőket a társadalmilag lehetséges legszélesebb körben és a kor adta tudományos ismerettel mérlegelje és vonja be a nevelési tevékenység körébe. Akkor jut el a nembeliesség szintjére, ha a tudás optimumát mutatja fel, és nemcsak saját partikularitása körében tudatos.

A tudatos pedagógus tevékenységét a helyzetek közvetetten vezérlik, a cél nem pillanatnyi, hanem a tudatosult társadalmi, nevelési céloknak alárendelt. A tudatos pedagógiai hatás előfeltétele az objektív okok, összefüggések keresése, megismerése, az ezek birtokában való tevékenység, hogy a nevelés a társadalmi, nevelési cél irányába haladjon.

Az elvonatkoztatás képessége és a tudás a tudatosság kognitív oldala a tudatosság a szélmélyiség és a valóság, illetve a személyiség és tevékenysége viszonyában megjelenő tudás.

Ontológiaiilag az ember és a valóság viszonya — ahogy a visszatükrözéshez az ismeretelméleti megközelítés is mindig hozzáteszi az aktivitás, a visszahatás, azaz a kölcsönhatás moz-

zanatát - tevékeny, cselekvő viszony. Vigotszkij írja: "A viselkedés kulturális formái éppen a személyiség reakciói, ha ezeket vizsgáljuk, nem különálló, absztraktan vett és a személyiségben már lejátszódott folyamatokkal van dolgunk, hanem az egész személyiséggel." /1971., 139. 1./

A tudatosság tehát nem egy elkülönült racionális, kognitív kör, hanem a személyiség külső és belső tapasztalatainak eredményeként leszűrődött, általánosított ismeret-rendszer, mely a tevékenység aktív irányításában és kontrolljában funkcionál, a személyiség strukturájának része és strukturálója is. Így tehát eredetében és funkciójában egyaránt a személyiségben, a személyiség tevékenységében létezik a tudat.

A tudat értékelő viszony, érzelmi, személyes mozzanatokba ágyazva létezik. A tudás az egyes ember tudása, és konkrét társadalmi helyzete által meghatározottan, a személyiség egész tevékenységében nyilvánul meg, annak érzelmei, motivációi, akarása függvényében. Fontos kérdés: milyen a tudás kognitív strukturája és tartalma, és milyen a tudás helye a személyiség strukturájában.

II.

A PEDAGÓGUSOK TÁRSADALMI KAPCSOLATAI

1. A pedagógus és a nevelő közösség

A nevelő közösség gyerekek és pedagógusok közössége. A nevelés folyamata a nevelő-közösség tevékenység rendszere. A dolgozat tárgya a pedagógus - minden pedagógus - nevelő-közösség tagja. Bár a csoportok, közösségek tevékenysége nem közvetlenül a tagok tulajdonságaitól függ, a közös tevékenységet befolyásolják az egyes emberek tulajdonságai, képességei, személyiségvonásai is. A nevelő-közösségekben a pedagógus személyes befolyása két irányból vizsgálható: a pedagógusok és a gyerekek közösségére való hatás oldaláról. Végző soron mindkét szempont a nevelés funkciójában ragadható meg. Azaz: hogyan hat az egyes pedagógus a pedagógus közösség funkcionális együttműködésére, mennyire képes részt venni a közös munkában, együttműködni kollégáival, és mennyire képes az együttes munkát egyéni személyes vonásokkal gazdagítani; másrészt mint a pedagógus közösség tagja, hogyan dolgozik a gyerekek között, milyen a gyerekekkel való együttműködése. A két irány szorosan összefügg.

A nevelő-közösség bonyolult kapcsolatrendszerének alkotó, meghatározó elve a nevelés funkciója. A kollégákkal való kapcsolatban a közvetítés tartalmi oldala dominál: egyetértés az alapvető társadalmi értékek tekintetében, beleértve a

nevelési eljárások érték-mozzanatait is. A gyerekekkel való kapcsolatban a pedagógusnak vezető szerepe van, a közvetítő funkció aszimmetrikus kapcsolatokban érvényesül. A pedagógus tehát a nevelő-közösségben két, alapvetően különböző kapcsolat-típusban dolgozik: a kollégákkal lényegében szimmetrikus, a gyerekekkel pedig aszimmetrikus a viszonya. Munkája során még egy sor kapcsolat részese /a tanügyigazgatással, a szülőkkel/, továbbá az iskolán kívüli munkájában is különböző csoportokban különböző kapcsolatokban él és dolgozik.

2. A társadalmi szerep

A társadalmi szerep a pedagógus különösség mezőben való dialektikus mozgásának /mozgás a különösségtől az általánoshoz /és vissza/, valamint a különösségtől az egyediséghez /és ugyancsak vissza/ konkrét emberi kapcsolatokban megjelenő közvetítő formája.

A nevelés céljai, tartalma társadalmi jellegűek, következésképpen a pedagógusok számára objektív tényezők. Ezeket dokumentumok, tankönyvek, a pedagógiai szakirodalom közvetíti a pedagógusok, a nevelés gyakorlata számára. A dolog azonban bonyolultabb annál, mintsem hogy a nevelés céljait, elveit egyszerűen könyvekből, dokumentumokból el lehetne sajátítani.

Minden tevékenységet, így a pedagógusok tevékenységét is meghatározzák a személyes kapcsolatokban, csoportokban megjelenő hivatalos /intézményes, azaz formális/ és informális /azaz spontán/ elvárások. A formális elvárásokat sajátosan közvetítik az állami és társadalmi szervek és a tanügyigazgatás helyi, a pedagógusokkal személyes kapcsolatba kerülő képviselői, elsősorban az igazgatók, valamint a kollégák. Elsősorban informális elvárásokat képviselnek a szülők és a gyerekek.

Minden csoportban, közösségben kialakulnak olyan helyzetek és kapcsolatok /valamint ezek rendszere/, melyek szerint különböző helyzetekben meghatározott viselkedést, magatartást várnak el egymástól kölcsönösen a csoport tagjai.

A szerep az adott társadalmi /csoport/ funkcióhoz kapcsolódó, annak gyakorlásához informálisan, a csoport tagjai által kölcsönösen szükségesnek tartott /elvárt/ magatartás-, viselkedésformákat, tevékenységeket /illetve azok rendszerét/ jelölő kategória. A szerepek informális rendszerét - közvetve vagy akár közvetlenül - meghatározzák az adott társadalom formális előírásai, és végső soron a társadalmi viszonyok. Ilyen értelemben tehát a szerep a munkamegosztásban elfoglalt konkrét helyzethez kapcsolódó tevékenységstruktúra olyan leíró kategóriája, mely az egyéni tevékeny-

ség és a közvetlen szociális /kiscsoport/ környezet követelményeit /elvárásait/, objektív viszonyait, kapcsolatait fejezi ki.

/A következőkben a szerepkonfliktusoknak a pedagógus-szereppel kapcsolatos jellemzőit tárgyaljuk és nem térünk ki részletesen a szerep interperszonális jellegére, a szerepmagatartás szankcionálására és a szerepek komplementer jellegére./

Szerep-választás és a szerepek hierarchiája

A pedagógus is - mint mindenki - különböző személyes kapcsolatokban különböző elvárásoknak tesz eleget. Különösen sok problémát okoznak a magánéleti és pedagógusi szerepek konfliktusai, de legalább ilyen komoly feladat a különböző csoportok /igazgató, kollégák, szülők, gyerekek/ sokszor eltérő elvárásainak eleget tenni, illetve e konfliktusokat meg- vagy feloldani. A környezet különböző, esetleg egymással konfliktusba kerülő magatartásformákat, viselkedés-strukturákat kívánhat, és ezek a szerepek a pedagógus személyiségében ütköznek össze.

A pedagógus vonatkozásában különösen fontos, hogy milyen csoportok értékrendszerét fogadja

el, melyekkel azonosul, mely csoportokat tekintí pozitív referencia-csoportoknak. Ez önértékelésének mércéje is. Például a pedagógus számára, munkája eredményességének feltételeként fontos a tanítványok tapasztalata, értékrendje. De ha ennek jelentősége aránytalanul nagygyá válik, akkor a diákok kegyeit kereső, nekik "udvarló" pedagógus, a "diákok kedvence" kicsuszhat nevelő funkciójából, az egyes büvkörébe esik, nem a különösség körében mozog.

A pedagógiai funkció normatív jellegű, mely normativa a hatalmat birtokló osztályok formális szerepelvárásait tartja kívánatosnak a pedagógus számára. A pedagógus etikailag, politikailag és jogilag is felelős szerepmagatartásáért. A szerepválasztás, a szerepazonosulás és az ezzel kapcsolatos preferenciák /a szerepek egyénben kialakuló hierarchiája/ éppen, mert társadalmi természetűek, etikaiak is.

Ebbe a felelősségbe beletartozik az is, hogy a pedagógus adott esetben képes legyen környezete szerepelvárásait is alakítani. Gondoljunk csak a pedagógus funkciójának változásaira: valamikor szinte mindentudó volt a falusi tanító, ma nemcsak tantestületek jöttek létre, hanem az ország társadalmi-gazdasági fejlődésével, a tömegkommunikáció valóban tömegessé válásával nemcsak új tekintélyhelyzetbe került a pedagógus, hanem új feladatai is vannak.

A szerepnek és a pedagógus szerephez való viszonyának sajátos problémája abban rejlik, hogy tevékenységét nem egyszerűen befolyásolja, hanem oly mértékben meghatározza környezete, hogy ha nem tesz eleget a környezet, a különböző csoportok elvárásainak, akkor munkája lehetetlenné válik: pedagógusként nem fogadják el — ez pedig hatását legalábbis kétségesse teszi, ha nem egyenesen lehetetlenné. Funkciója meghiusul — nem végezheti közvetítő, reprodukív munkáját.

Másik oldalról egyáltalán nem biztos, hogy a környezet, az őt meghatározó csoportok elvárásai igazak, helyesek vagy éppen optimálisak.

A pedagógus tevékenysége tehát egyrészt a környezet által meghatározott, másrészt személyisége sajátos egyéni törekvéseket, nézeteket, elveket képvisel.

Szerep-konfliktusok

Sántít az olyan pedagógus-szerep, amelyik le- és felvehető álarcként, jelmezként elfedi az igazi személyiséget.

Ha játszik a pedagógus, akkor ez azt mutatja, hogy szociálpszichológiai szerepével /szerepeivel/ konfliktusba került: személyisége és a valós vagy vélt elvárások nincsenek szinkronban, mást kell mutatnia, mint ő maga.

Ha az irodájában a gyerekekkel keményen kiabáló, szigorú igazgató a következő percben mosolyogva lép a tanáriba, s kedélyesen kávézik, akkor jogos a kollégák megdöbbenése. A haragot játszotta, s valójában nem dühös. Ezek szerint csak mint igazgató, mint funkció, mint forma lépett fel, az ember számára közömbös, hogy mi történt. Mintha az elhullt rovar kitinpáncélja repülne. Az indulatok üresen szállnak el, mert érzelmek, emberi hitel nélkül már nem valós indulatok. A katedra dühöng, és ez - néha tragikusan - abszurd.

A megjátszás az azonosulás hiányát mutatja. Lényege, hogy csak külsőleg, csak viselkedésben fogadja el az egyén szerepét vagy szerepeit.

Lehetséges azonban az, hogy a külső szerepviselkedés, mintegy tanulási tevékenységként, belső változáshoz vezet. A személyiség elsajátíthatja ezuton szerepét: a tevékenység hat személyiségére és a külső szerepvállalás útján jut el a belső azonosuláshoz. Ilyen esetekben az önmagával és szerepével való azonosulás tendenciaként valósul meg. Valószínűleg minden folyamatosan, hosszú ideig gyakorolt szerep-játék végső soron több-kevésbé a szerep elsajátításához vezet. Jobb, ha ez társadalmilag pozitív tartalmu szerep esetében tudatos törekvés; baj, ha tudatosan megjátszás, és a személyiség így áll ellen a szerep-azonosulásnak.

Ha valaki olyan helyzetbe kerül, melynek szerepével ellenkezik személyisége, vagy személyi-

ségének egyes vonásai, ha meggyőződéssel vallott elvei nem felelnek meg a megkívánt magatartásnormáknak, vagy ha nincsenek meg a szerep által megkövetelt tevékenységekhez szükséges képességei és nem tudja megoldani a konfliktust, akkor az állandó, tudatos és cinikus megjátszásnál jobb, ha feladja az adott helyzetet, mert a szerep-játék - pedagógusok esetében - majdhogynem lehetetlenné, de mindenképpen kétségessé teszi az eredményes munkát, a nevelést, még akkor is, ha igaza van a menekülőnek, mert a környezet elvárásai hamisak.

A pedagógus szerep-konfliktusa - mert a pedagógus funkciója szerint emberi kapcsolatokat formál - nem lehet magánügy. Ezek a konfliktusok hatótényezők, s ezért mindenki pedagógusként felelős. Az eredményes nevelőmunka feltétele, hogy a pedagógusnak legyen olyan szerep-elképzelése, mely személyiségét és munkáját harmonikus szintézisbe hozza, melyben azonosulni tud pedagógus önmagával, és amellyel képes környezete szerepelvárásait is átalakítani — ha ez szükséges. Elég gyakran áll ez a feladat a ma pedagógusa előtt, hiszen a nevelőmunka átalakulása idején egy sor rossz, megrögzött elvárás is él.

A szerepformálás és a nevelő hatás egyik feltétele, hogy a pedagógus mennyiben azonosul önmagával, értékeivel — és hogy milyenek ezek az értékek.

A tekintélyelvű pedagógia hagyományai nemcsak a tanárok körében élnek, hanem szélesebb kör szerepelvárásaiként is. Így például - családi, szociológiai közvetítéssel keresztül - a gyerekek is sok esetben ezt várják, ha nem is szeretik.

A demokratikus légkört szervező pedagógusnak kemény problémával kell megküzdenie tekintélyelvű hagyományokkal találkozva. Ha ugyanis egycspásra be akarja vezetni a demokratikus módszereket - különösen fiatal pedagógusok esetében figyelhető ez meg -, akkor igen nagy az anarchia, a rendetlenség, a fegyelmezetlenség veszélye. Ugyanis a gyerekek nem tanulták meg, hogy hogyan élhetnek a lehetőségekkel, és kiszabadulva az autokratikus nevelés korlátai közül, többnyire visszaélnek velük. A pedagógusról pedig elterjed, hogy "még fegyelmezni sem tud".

Meg kell tanítani a demokratizmust, és ehhez idő kell: csak fokozatosan lehet előrelépni, türelmesen, következetesen. A légkör formálásának feltétele, hogy közben a munka /nevelő tevékenységek/ folyamatosan haladjon, eredményes legyen, és ezzel együtt, ezen keresztül az új stílust képviselő pedagógust elfogadják a gyerekek, kollégák, szülők. Ezzel, ezen az úton formálható át a tekintélyelvű "katedra" pedagógus-szerepelképzelés demokratikus szerepelvárásra.

Mert bár a szerep objektív kategória, de lényegéhez tartozik, hogy személyes kapcsolatokban, csoport-tevékenységben alakul ki, és így adott szerephelyzetből át lehet alakítani. Ennek feltétele, hogy a szerephelyzetet elfogadja az egyén - ne kezdje eleve tagadással munkáját -, majd eredményes munkával fokozatosan módosítsa, változtassa. Csak kiélezett társadalmi helyzetekben lehet forradalmi módon új szerepeket kialakítani.

Szerepjátzás és szerepazonosulás
/Eljátszani?/

A pedagógust gyakran hasonlítják a színészhez: munkája mintegy fellépés a nevelés színpadán. Mondják: nevelői szerepét el kell játszania.

Uralkodni az arcon, eltitkolni a hangulatokat, "vigyázzban állni" — sokan ezt tartják a helyes pedagógusi magatartásnak, és arra a következtetésre jutnak, hogy más legyen a pedagógus az osztályban és más azon kívül.

A hangon, arcjátékon és a hangulatokon való uralom technikainak nevezhető fogás. De még a színésznek sem bocsátjuk meg, ha csupán ennyit nyújt — visszatetsző, ha rutinból, átélés nélkül játszik. Technikája /ha csak ez van/ külsőségessé teszi, egyénisége, mely önmagában lehet érdekes, szürkén érvényesül. Szellemi restsége a színpadon sokszor szánalmas.

A hangulatokon és kifejezési eszközökön elsősorban a személyiséggel és az érzelmekkel lehet uralkodni. Mély, tartós és a tudat által kontrollált pedagógiai érzelmek lehetnek az alapjai mind az adekvát kifejezésnek, mind a hangulatokon való felülemelkedésnek.

Ha rossz kedve van a pedagógusnak és gyerekek közé kell mennie, akkor tehát nem a legjobb megoldás, hogy felveszi a tanári arcot, "vigyázzba vágja" külső megjelenését. Jobb, ha a munkára, a gyerekekre figyel, arra fordítja az energiát, nem az arc, a hang közvetlen szabályozására. Meg néha kételkedünk is - a gyerekek is, a serdülők bizonyára többször -, mi lehet a jól összeszedett, fegyelmezett arc mögött? Semmi? Vagy komoly családi gondok? Esetleg bal lábbal kelt fel?

Ha bárki más haragossá tette, nem lehet szigorubb, esetleg igazságtalanabb a gyerekekkel, s elnéző sem lehet jókedvében. Nem szabad otthonról az iskolába, egyik osztályból a másikba hurcolni a hangulatokat. Mi a teendő tehát?

A színész nem birhatja pszichikus energiával a minden-este-meghalás átélését, "eljátszhatja" anélkül is. Egyszer jobban, máskor kevésbé — mesterségbeli tudás kérdése csupán. A "megjátszás" viszont a mindennapi értékek szerint nem etikus: a környezet becsapása, félrevezetése, hazugságnak, csalásnak is minősülhet. De a külső viselkedés,

a "megjátászás" - abban az értelemben, hogy nem a valós ént fejezi ki - a pedagógus munkájában nem csak technikai kérdés.

A pedagógus mesterség lényege, terepe az emberi kapcsolatok, ez pedig átélést kíván. Külö-
nösen a nevelési folyamat első szakaszaiban, a kö-
zösség kialakulása idején. Ekkor a nevelő az ala-
kuló közösség személyes központja, a nevelőközösség
követelményei a személyes érzelmeken keresztül vál-
nak a gyerekek számára megfoghatóvá.

Mindent viszont nem lehet átélni! Ha a pe-
dagógus a nevelési folyamat során minden gyerek
sorsával azonosulna, ha minden viszonylatot átérez-
ne, a tanítást, a tananyagot mindig átélné, igen
hamar kiégett, kimerült emberi roncsokkal telné-
nek meg az iskolák. De a kérdés nem az, hogy mindig
átélni, soha sem játszani, hanem az, hogy mit és
hogyan kell átélni, és hogyan őrizze meg önmagát a
pedagógus.

Fordítsuk meg a kérdést! Mi történik, ha
valamit nem él át a tanár nevelőmunkája során?
Vagy egyszerűen kívülállóként közömbös marad, vagy
ugy tesz, mintha átélné — megjátásza az átélést.
Ez utóbbi, mivel nem igazi átélés - hamar kiderül
a gyerekek számára - majdhogynem fölösleges fá-
radság. A közömbösség pedig olyan magatartás,
amilyet a pedagógus sohasem engedhet meg magának.

A személyiség gazdagsága éppen az átélt élményekben épül, gyarapodik — nemcsak a nevelőmunkában, hanem az élet minden területén. Miért éppen a pedagógusnak kellene másként tennie? A probléma talán ott van, hogy nem mindig és nem mindenki tudja a nevelési folyamat eseményeit reálisan megítélni, és gyakori, amikor a pedagógus apróságokból nagy ügyet csinál, gyakori a fölösleges bosszankodás. Helyettük az okokat kellene kutatni, a konfliktusok összetevőit megtalálni, és a pillanaton felülemelkedve reálisan értelmezni minden eseményt.

Ha egy gyerek rendszeresen késik, akkor nem biztos, hogy a fegyelmezetlenség fölötti bosszúság átélése, a düh az, ami megoldja ezt a tarthatatlan helyzetet, a szenvtelen ellenőrzőbe-írás is csak látszat-tevékenység, formális, hivatalnoki eljárás. Fontosabb mindenekelőtt végiggondolni és felderíteni: vajon miért viseli el a gyerek nap mint nap a késéssel járó kellemetlen helyzetet?

A pedagógus önmaga megkimélésében, az önmagával való helyes gazdálkodásban az arányérzék és az okos körültekintés a legfontosabb: nem elveszni a jelenségek hálójában, hanem kutatni az okokat, a belső, mélyebb összefüggéseket. A gyötrődéseket nem lehet elkerülni, de a személyiség ereje — erős érzelmek, a szakmai tudáson alapuló tudatosság — megvédheti az idegeket, s így a személyiség /a nevelés egyik fontos eszköze — a nevelő-közösség, a pedagógus-közösség része és al-

kotója, a céltudatos szervezőmunka és az egyéni ráhatás tervezője, irányítója és alkotója/ a nevelés folyamán egyre jobbá és erősebbé válhat.

A pedagógus személyisége — pedagógiai érték. Az emberi értékeket — melyek önmagukban nevelési tényezők — nem szabad, a gyengéket nem lehet elrejtteni.

Ha a pedagógus munkáját fontosnak tartja, ha felelősséget érez iránta, ha ismeri az utat, amit megtett a gyerekekkel és amin tovább akar lépni, ha tudja, hogy mit miért cselekszik, ha munkája benne él, akkor ez adhat erőt ahhoz, hogy a hangulatokon felülemelkedjen. Ha elég erősen élnek benne a nevelés céljai, távlatai, problémái, akkor a nevelési szituációba lépve a gyerekekkel közös tervek, az arcok, a tevékenység az, amivel uralkodhat magán, ami segíthet háttérbe szorítani más érzelmeket; ez parancsol az arcnak, ez válhat a pedagógusi autonómia alapjává. /Az autonómia értelmezésére az alkotó pedagógussal foglalkozó fejezetben a függetlenséggel kapcsolatban kerül sor./

A hangvétel, a beszéd, az arcjáték és a mozgás művészetének, az érzelmek kifejezésének mesteri fokára kell eljutni a pedagógusoknak. Minden megnyilvánulásuk, függetlenül pedagógiai

céljától, függetlenül attól, hogy szánnak-e neki pedagógiai funkciót, közvetve hat, és mindenképpen többé vagy kevésbé kifejezi egyéniségüket. Mozdulataik rendezettsége vagy hanyagsága, a kivitel biztonsága vagy határozatlansága, a mozdulat erőteljessége vagy könnyed természetessége mind-mind emberi tartalmakat hordoz. A mimika - gazdagsága vagy szegénysége - az érzelmek sok árnyalatát közvetítheti, a tekintet az emberi mélységek, az irányultság tükre. Nem elegendő tehát csupán a mozgás, a hanghordozás külsőségeit megtanulni: a mimika, pantomimika, a hanghordozás - a metakommunikáció - titka a személyiség. Minden szó, mozdulat mögött ott van az egyéniség.

A pedagógus - akinek munkája gyerekek és felnőttek sokágu kapcsolatában nyilvánul meg - minden rezzenése, egész viselkedése, akár akarja, akár nem, akár tudja, akár nem, ható tényező. A pedagógiai tudatosságot tehát nem merithetik ki az elvont ismeretek, a tételes tudás, és az sem elég, ha a pedagógus ismeri absztrakt tudása igazsághatárait és ha rugalmasan tudja szembe-síteni a konkrét, valós helyzetekkel.

Az ismeretek a személyiségben rendeződnek el, azon keresztül, azzal együtt hatnak. Hatásuk csak úgy lehet célszerűen eredményes, ha a kapcsolatok emberi hitele támogatja. Ez a hitel pedig az önismeretben és a személyiség következe-

tes őszinteségében gyökerezik. Éppen azért hibás a nevelőmunka szerepjátszás-felfogása.

3. Vezetési stílus, csoportklíma és személyiség

A pedagógiai funkció vonatkozásában kitüntetett szerepe van a pedagógusnak: a gyerekek közösségében a légkör fő alakítója. Általában a csoportklíma és a vezetési stílus kölcsönösen feltételezik egymást, de a pedagógus vezető szerepénél fogva saját stílusával meghatározója lehet a gyerekközösség csoportklímájának. Ez a meghatározó szerep kisgyermekkorban erősebb, a gyerekek életkorának növekedésével csökken, de még az iskolarendszerű felnőttoktatásban is hatással lehet a hallgatók csoportklímájára.

Szimmetrikus helyzetben, így a pedagógusok közösségében a vezetési stílus nem egyszerűen a vezető szándékaitól, személyes törekvéseitől függ, hanem az a csoportlégkör része, és mint ilyen, a vezető számára szerephelyzet. Hasonlóképpen a pedagógus közösség részeként a pedagógus is sajátos szerephelyzetet foglal el a csoportban, ő is a csoportklíma részese. De a szerepek nem mechanikusan determinálják az emberek viselkedését. A nevelőmunkában is lényeges meghatározók az egyének törekvései, szerepeikhez való viszonyaik.

Bár a csoportok tevékenységét sajátos törvényszerűségek szabályozzák — a csoport törvényszerűségei, és azok változásai végső soron az egyének törekvéseiből fakadnak. Ezért irányítható a továbbiakban a figyelem a pedagógus személyiségére /nem tagadva a csoport, illetve közösségi tevékenységek és hatások fontosságát/.

A továbbiakban azoknak a személyiségvonásoknak a vizsgálata következik, amelyek a nevelési funkció alkotó megvalósítását teszik lehetővé, azoké, amelyek kedveznek a demokratikus csoportklíma kialakulásának, optimálisan képesek megvalósítani társadalmi céljainkat a nevelésben. Ezek a személyiségvonások az alkotó személyiségben találhatók.

Ez után következik a tekintélyelvű személyiség, amely kedvez az autokratikus /tekintélyen alapuló/ vezetési stílus elfogadásának; az ilyen személyiségek nem felelnek meg a jelen kor nevelési funkcióiból következő normatív követelményeknek.

III.

AZ ALKOTÓ PEDAGÓGUS

A nevelés átfogja a teljes társadalmi valóságot. A pedagógus munkája során a nevelőközösség és a társadalmi környezet bonyolult rendszerével kerül kölcsönhatásba. Az általános, társadal-

mi értékek közvetítése a nevelőközösségben, ezen belül a gyerekek közösségében végzett munka. A pedagógusnak el kell fogadnia a társadalomnak személyére, munkájára vonatkozó normáit, ugyanakkor a nevelőközösség konkrét, változó viszonyai között kell azokat képviselnie, a gyerekekkel végzett munkában kell megvalósítania. Tudását tehát a viszonylagos állandóság és az állandó változás jellemzi. A konkrét nevelőmunkában így jelenik meg a mozgás a különössegtől az általánossághoz /és vissza/, valamint a mozgás a különössegtől az egyediséghez /és ugyancsak vissza/.

A pedagógus tudását, tevékenységét az állandó változás, dinamika jellemzi: új és új helyzetekben a nevelési folyamat során más és más módon kell munkáját végeznie, tudását használnia. A pedagógus szerep-helyzetei hasonlóan összetettek, az ezekben való tevékenység is változást, dinamikát követel a pedagógustól.

A pedagógus munkája során sok ellentmondással találkozik: az általános értékek elfogadása, ugyanakkor dinamikusan változó alkalmazása; a nevelési folyamat új és új helyzetei is tartalmazhatnak ellentmondásokat; a különböző szerep-helyzetek és a pedagógus személyiségének, valamint a különböző szerep-elvárásoknak az ellentmondásaival is szembe kell néznie; a nevelőmunka során a különböző személyes kapcsolatokban is felmerülhetnek ellentmondások.

A nevelőmunka olyan személyiségeket igényel, akik elfogadják a valóság komplexitását és ellentmondásait, és az ilyen helyzetekben adekvát megoldásra törekcszenek, mérlegelve a cselekvő, a valóságot megváltoztató, illetve a belső, az önnön személyiséget formáló lehetőségeket. Ez nemcsak nagy tudást, széles körű ismereteket feltételez, hanem sokkal inkább az ismeretek dinamikus felhasználási módját és az ezt megvalósító személyiséget. Ebben a legfontosabb tényező az önértékelés biztonsága és magas szintje. Ezek a személyiségvonások teszik lehetővé elsősorban a funkciónak valóban megfelelő nevelőmunkát.

A pedagógusmunka alkotó természetű, ennek megfelelően alkotó személyiségek felelnek meg legjobban a nevelés különös közvetítő funkciójának, mely a más meghaladni képes fiatalokat akar nevelni.

1. Mi az alkotás?

Az alkotás a magyar nyelvben egyaránt jelenti az alkotás folyamatát, azaz az alkotó tevékenységet és annak eredményét, a létrejött "művet". A végső kritérium ismeretelméleti és társadalmi. Az alkotás, az eredmény ujszerűsége és eredetisége a pszichológiai folyamat oldaláról is vizsgálható, de éppen az alkotás társadalmi értéke, lehetőségei indították a pszichológiát is a

kreativitás vizsgálatára. Az alkotás kritériumának egyik oldala ismeretelméleti /igazságtartalma/, a másik pedig - ha nem is közvetlenül - társadalmi hasznossága vagy potenciális felhasználhatósága. Az eredménnyel kapcsolatban két szélsőséges értelmezés kínálkozik. Az egyik szerint ide sorolható minden, amit az ember létrehozott, minden, ami a természet, az objektív valóság átalakítása során létrejött, az ősember szerszámaiktól a mai kor használati eszközeiig, a mitosztól a modern tudományig, technikáig, művészetig. Általában azonban alkotáson csak azokat a produktumokat értjük - ez a másik értelmezés -, melyek újak az emberiség számára. Ez azonban további problémákat vet fel: az ujszerűség társadalmi értékét. Alkotásnak minősülnek-e a hiábavalóságok, a bornirt ötletek? Erről mond ítéletet Karinthy Frigyes képtelen találmányaival. E hőbortos ötletek abszurditása jelzi, hogy az ujszerűség önmagában még nem tekinthető alkotásnak. Az ujszerűség és a társadalmi érték vonatkozásában az adott kor tudománya, illetve kulturája, és végső soron a történelem lehet az alkotás mércéje. Ez a mérce viszont csak igen nehezen használható, hiszen "itt és most" sok szubjektív áttételen keresztül érvényesül. De azért sem hagyatkozhatunk a történelem mércéjére, mert nemcsak az idő próbáját kiálló alkotások fontosak számunkra.

Az alkotás olyan emberi termék /tárgyi vagy eszmei/, mely ujszerű és társadalmilag értékes. Ez az ujszerűség a megszokás, a megszokott meghaladása, a társadalmi fejlődés, a dinamika egyik feltétele, és társadalmi értéke mindig a korábbi tapasztalatok meghaladását jelenti.

Az alkotás előfeltétele, hogy az alkotó személyiség tapasztalatait, elképzeléseit adekvát módon meg tudja valósítani, objektiválni /kommunikálni/ tudja. Azaz: a szubjektív élményeket le kell tudni fordítani általában elvont, verbális vagy nem verbális szimbólumokra, tudni kell objektiválni a belső élményeket.

Az objektíven megvalósuló tevékenység teszi az alkotó folyamatot alkotóvá; mondhatjuk: a folyamat és az eredmény együtt alkotás. A nevelőmunkában ez az objektiváció konkrét nevelő tevékenységben történik, melynek talán legfontosabb eszköze az igen differenciált kommunikáció és az azt megvalósító személyiség.

Ha a nevelő tevékenység alkotó jellegét vizsgáljuk, úgy tűnik, hogy az alkotás kritériumai itt szinte megfoghatatlanok. Eredmény mindig van, pozitív vagy negatív, csak éppen a nevelés eredményeinek mérése rendkívül bonyolult, összetett és egyelőre kidolgozatlan terület. A nevelőmunka értékének objektív mérése még csak igen kis

pontossággal végezhető. A szubjektív vélekedések pedig gyakran szubjektív önigazolási tendenciákkal terhesek. Ez érthető is, hiszen aligha találhatnak a pedagógusok más mutatót munkájuk eredményességére, mint a gyerekekben fellelhető pozitivumokat. Ezeket általában keresik is, így természetesen könnyen észre is vehetik.

Az ujszerűség is elég nehezen megfogható a nevelésben, hiszen a legsztereotipabb eljárás is mindig más és más, mert a körülmények, a gyerekek és felnőttek is másak és mások.

A nevelés jelentős elméleti munkái, egy-egy nagy nevelő kiemelkedő tevékenysége végül is - hasonlóan más alkotókhöz - objektív értékek lehetnek saját korukban is, s értéküket hitelesítheti /vagy elvetheti/ az idő, a történelem. Ez azonban a jelen vizsgálódás számára nem megnyugtató.

A mindennapi nevelőmunka alkotó jellegéről van szó, olyan tevékenységről, melynek eredménye ugyan tovább él a tanítványokban, s a munka értékének megítélésében szerepe van az időnek, de sem a tudomány csucsain, sem a történelemben nem /vagy csak ritkán/ jegyzik az eredményt.

A nevelőmunkában, mely a lebonyolultabb közegben, emberek /gyerekek, felnőttek/ közösségeiben folyik, különösen fontos a sztereotípiával,

a rutinnal, a megszokottal szemben az alkotói tevékenység, csak ez képes a nevelés komplex tényezőit hatékony rendszerre szervezni. És mert alkotó nevelésre van szükség — vizsgálni kell a nevelés alkotó jellegét.

Az eredmények mérése és értékelése pedagógiai-társadalmi értékek, többé-kevésbé standardizált követelmények alapján történik. De fennáll annak a veszélye, hogy az eredmény értéke különbözik a nevelőmunka eredményességétől. Jobb képességű osztályok, jobban felszerelt iskolák, jobb családi háttér, egy korábban kialakult jó közösség a pedagógus munkájának eredményét igencsak fölnagyíthatja akkor is, ha a pedagógus munkája valójában gyengébb.

A pedagógus munkájának eredményességét csak a lehetőségekhez viszonyítva lehet megítélni, s ez a munka folyamatára, alkotó jellegére irányítja a figyelmet. Az objektív eredmény mögött a folyamat, a lehetőségek és a valóság viszonya is kifejezi a nevelés értékét. Mert a nevelőmunka eredményének objektív mérése ma még nem adhat megnyugtató támpontot a pedagógus munkájának megítéléséhez — meg kell próbálni más utakon is megközelíteni a nevelés alkotó jellegét. Ezek közül egyik lehetőség az alkotás pszichológiai folyamatának elemzése, és a nevelőmunkára való vonatkoztatása. Ennek során olyan személyiség-

vonásokkal találkozhatunk, melyek viszonylag megbízható eligazítást adhatnak a pedagógusok munkájának megítéléséhez. A kreatív személyiségvonalak alkalmazásával olyan pedagógus személyiség-típus körvonalai vázolhatók föl, melyek a további vizsgálatok és mérések elméleti alapjául szolgálhat.

Az alkotóképesség szintjei

Taylor /1973./ szerint az alkotóképesség azt jelenti, hogy a személy a tapasztalatokat új és másfajta organizációkká tudja alakítani. Ez a korábban említett ujszerűség szakszerű megfogalmazása, melyben a hangsúly a tevékenységen van.

Taylor az alkotóképesség öt szintjét különbözteti meg /1973./:

A gyermekkor expresszív /kifejező, pl. gyermekrajzok/ alkotásában a kifejezés függetlensége, a tevékenység spontaneitása és szabadsága - azaz kötetlensége, a tényektől való viszonylagos függetlensége - nyilvánul meg. Ez a kifejezőmód még nélkülözi a mesterségbeli tudást, nem jár együtt kontrollal. Ez a fok a későbbi, magasabb fokú kreativitás előfeltétele, de nem vezet szükségszerűen az alkotóképesség teljes kifejlődéséhez.

A produktív alkotóképességre jellemző a befejezett munka; ez a környezet valamely része feletti uralmat jelent. A gyerek kontrollálja tevékenységét, a szabad játékot korlátok közé szorítja. Ezt az alkotási szintet már realizmus, tárgyilagosság, teljesség és bizonyos foku szakszerűség jellemzi.

Az inventív /feltaláló/ alkotóképesség "az anyagok, eljárasmódok és módszerek leleményes kezelésé". /Taylor 1973., 235. l./ Régi módszerek, eljárások újfajta használatáról, újak kidolgozásáról van itt szó. Ez a szint a különböző összefüggések elvont, szimbolikus értelmezését feltételezi.

A következő fokozat az innovatív /ujító/ alkotóképesség: az egyén valamely terület alapfeltevéseit annyira érti, hogy módosítás útján tökéletesíteni tudja azokat.

A gyökeresen újat teremtő, az emergentív /teremtő/ alkotóképesség: "magába szívja a mindenki számára rendelkezésre álló tapasztalatot", és merőben újat csinál. /Taylor 1973., 236-237. l./ Új elv vagy előfelvetés jön létre: az alkotó ujjá szervezi a tapasztalatokat, messzire lát, új távlatokat nyit szakterülete számára.

E felosztás tanulságának levonása előtt ide kívánczik egy megállapítás: "... az alkotó minő-

ség benne lehet mindenféle emberi tevékenységben. Az ember nemcsak a festészetben, írásban vagy tudományos kutatási elméletben lehet alkotó, hanem főzésben, ácsolásban, futballban vagy szerelemben is... nemcsak a zseni mutat fel alkotó tetteket, hanem ez a minőség jelen lehet sok kisebb tetteben, a képességek vagy intelligencia sok különböző szintjén". /Lytton 1971, 2. 1./

Nemcsak a zseniális alkotót tekinthetjük alkotó személyiségnek — a kreativitás átfogóbb kategória. Az emberek széles körére jellemző lehet, és az eredmény /esetleg annak történelmi távlatu társadalmi értékelése, mint a művészetekben nem is ritkán így történik/ dönti el, hogy ki-kimelyik alkotási szintbe sorolható.

Taylor szintjei elméletileg egységes és differenciált rendszerbe foglalják az alkotást. Ezen belül a nevelő tevékenység az inventív szinthez tartozik, egyes kiemelkedő pedagógusok természetesen magasabb szinten is alkothatnak. Ez nem azt jelenti, hogy minden pedagógus alkotó, hanem csupán annyit, hogy ez a nevelőmunkában eleve kívánt alsó alkotói szint.

Az inventív alkotóképesség a nevelés funkciójára is vonatkozik: "Az anyagok, eljárásmódok és módszerek leleményes kezelése." /Taylor 1973., 235. 1./ A nevelőmunka sajátos kötöttségek között zajlik. Formális és informális elvárások tömegé-

nek tesz eleget a pedagógus, rögzített és nem rögzített értékeket közvetít — mindig változó, konkrét helyzetekben. A "leleményes kezelés" mozzanata a nevelés mindennapjainak szükséges ujszerűsége, a különös közvetítő funkció alkotó megoldása, az általános értékek és a konkrét helyzetek adekvát összekapcsolása. Ha a pedagógus nem alkotó módon dolgozik, ha az inventív alkotóképesség szintjét sem éri el, akkor megoldásról, következőképp nevelő funkcióról sem igen beszélhetünk. Bár a pedagógus ez esetben is - formálisan - pedagógusként dolgozik, de lényegi közvetítő funkcióját nagyon részlegesen töltheti csak be. Ez az alkotói szint a feltétele annak, hogy a nevelés paradox társadalmi feladatát teljesítse: hogy képes legyen a mátt meghaladni. A további fokozatok már a nembeli pedagógiai értékek gyarapítását is jelentik, a nevelés gyakorlatának és elméletének megújítását.

2. A teljesítménymotiváció

A komplex nevelési helyzetekben és a folyamatban kitüntetett szerepe van a pedagógus teljesítménymotivációjának, mely a különböző problémák, konfliktusok elfogadásában, vállalásában és az aktív megoldásra törekvésben realizálódik mint nevelő funkció. A legáltalánosabb pedagógiai feszültség: a közvetítendő általános társadalmi értékek és a konkrét pedagógiai közeg közötti tá-

volság. Az adekvát megoldás sok próbálkozással, sok kudarcjal jár, és az eredmény sokszor távoli. De éppen e tevékenységben a pedagógus is tanul, fejlődik, s egyre kevesebb próbálkozással juthat eredményre. Ehhez önbizalom, erős személyiség kell.

A viszonylag nehéz feladatokkal aktívan szembenéző, ilyen feladatokat kereső ember vállalja a kudarc kockázatát, számára az aktuális sikertelenség nem jelentős tényező, nem veszélyezteteti önbizalmát, biztonságát, önértékelését. Akiket a siker reménye és lehetősége éltet, akik biznak önmagukban, mert elegendő tapasztalatuk van saját képességeikről, és ezek alapján reálisan meg tudják ítélni, hogy mire vállalkozhatnak, azok nagyobb teljesítmény-szükséglettel rendelkeznek. Kevésbé félnek a kockázattól, az esetleges kudarcától, mert az nem veszélyezteteti önértékelésüket, szemben a kudarc-kerülőkkal, akik úgy érzik, hogy bármely aktuális sikertelenség tovább rontja önbizalmukat — vagy vélt státuszukat.

A komplex teljesítményre motivált személyiségek bizonytalan helyzetekben a feszültséget kíváncsiságuk kielégítésével igyekeznek csökkenteni, szorongásukat a helyzetek kognitív feldolgozásával oldják, és a valóságnak megfelelő, ha kell, ujszerű megoldásokkal vezetik le. Csak

ez a típusu magatartás képes adekvát helyzetmegoldásokra a nevelőmunkában.

A nevelés hosszabb távon, késleltetett módon jutalmaz, sokszor külső elismeréssel nem jár, s az eredmény nehezen felismerhető. Az ilyen természetű feladatok csak olyanokat motiválnak, akik tevékenységükben találják meg jutalmukat, átélik a sikerélményt, akik a valóság megismerésében és megváltoztatásában egyben önmagukat is megvalósítják. Mindehhez kapcsolódik még az eredmények felismerésének képessége, a kontroll és önkontroll képessége — és az ezekhez szükséges tudás /ismeretmennyiség/.

A kísérletek tapasztalatai azt mutatják, hogy a teljesítményre motiváltak minél jobb eredményre törekszenek és optimistábbak esélyeiket illetően. A nehezebb, összetett, bonyolult feladatok nagy hajtóerőt jelentenek számukra, egyszerű feladatokban viszont lassúak és érdektelenek. Ugy tűnik, hogy a feladatok bonyolultságát, nehézségét kihívásnak érzik, és ezt szívesen elfogadják, mert mozgósítja energiáikat, mert a siker reményével, önbizalommal foghatnak hozzá.

3. A komplex attitűd

A komplex attitűd - szemben a leegyszerűsítésre törekvővel - jól türi az összetett, bonyolult, olykor ellentmondásos helyzeteket. A valóság problémái nem váltanak ki elzárkózást a komplex attitűddel rendelkezőkből; a helyzetek komplex, összetett, azaz reális felfogására törekszenek.

A komplexek széles kategorizálók: új, szokatlan helyzeteket, kapcsolatokat komplex osztályozással fel tudnak dolgozni. A többértelmű helyzetek türéseinek feltétele az, hogy az ember a jelenségeket sajátos lényegük szerint értelmezze, minél több - akár egymásnak ellentmondó - tényezőt ismerjen fel, fogjon fel és használhasson a problémák megoldásában. Ez lényegében azt jelenti, hogy a valóság bonyolultságának megfelelő komplex osztályozással él a komplex személyiség. Átfogó ismeretek alapján, mint a nevelésben a pedagógiai célok, elvek, konkrét helyzetek, képes arra, hogy akár egymástól távoleső dolgokat is összekapcsoljon.

A komplex személyek esetében a helyzetek problémáinak felismerésében /és megoldásában/ az aktuális és közvetlen információk mellett és azok felismerésében a régebbi tapasztalatok, ismeretek dinamikusan vesznek részt, és az egyén képes sztereotip szemlélet helyett elfogadni az újat, szokatlant is.

A tanár — diák viszonyban a pedagógusnak figyelembe kell vennie diákjai életkori sajátosságait, de nemcsak mint sztereotípiákat, hanem mint a statisztikai átlagtól eltérő egyéni vonásokat, fejlettségi szinteket is. De a tanulók egyéni fejlettsége is különböző mértékben kialakult képességek rendszere /koegzisztencia/ — ez a nevelőmunka egyik komplex tényezője. Továbbá: a tanárnak nemcsak helyzetekben kell gondolkodnia, hiszen növendékei fejlődnek, változnak. Pataki fontos problémára hívja fel a figyelmet: "a tanulói személyiség növekvő autonómiája és emancipálódása arányában miként kell és lehet átalakítani a tanár-diák viszony szerkezetét olyképpen, hogy a szakadatlanul növekvő önállóság, a felelősség, az önnevelési igény és az egyenlőségelvű munkatársi-közösségi viszony felé fejlődjék". /Pataki 1972., 15. 1./

Türelem és optimizmus

Minden pedagógiai közegnek van egy természetes ellenállása. Ennek gyökere az egyének arra való törekvése, hogy saját, kialakult organizációjukat fenntartsák, hogy kialakult magatartási sémáikat megóvják a változásoktól. Ez a gyerekek - és különösképpen a serdülők-esetében - igen ellentmondásos, a felnőttek esetében igazán erős és nyilvánvaló. Az egyén törekvései ugyanakkor különböző közvetítéseken és áttételeken ke-

resztül csoport, illetve közösségi jelleget is öltenek. A nevelő szándék, a pedagógus tevékenysége közvetlenül vagy közvetve a személyiségek, egyének és közösségek egyensúlyának megbontására törekszik, hogy dinamikus helyzetet teremtve újabb és újabb egyensúlyi helyzetek jöjjenek létre, egyre magasabb szinten. Ebben a nevelői tevékenységben a pedagógus személyes, egyéni motivumokkal, szándékokkal, beállítódással, nevelési célokkal indul, képviseli azokat az elveket, eszméket és értékeket, melyeket mint nevelési tartalmakat közvetít.

A komplexitás sajátos - és a nevelésben fontos - megnyilvánulása a türelem. A pedagógiai türelem mindenekelőtt azt jelenti, hogy mindig számításba kell venni a pedagógiai közeg természetes ellenállását. Komplex szemléletű, sok tényezőt mérlegelő pedagógusi személyiség képes arra, hogy feltárja azokat a tényezőket, melyek valamiféle szembenállás formájában is megjelenhetnek. De a kezdeti szembenállás mögött önvédelem és a személyiség /gyerekeké vagy felnőtteké/ bizonyos tehetetlenségi tényezői húzódnak meg. A pedagógus követelményei nyomán kialakulnak a konkrét, eleinte csak ellenállásban, sokszor passzív ellenállásban megnyilvánuló konfliktusok.

Éppen azért fokozatosan, körültekintően, "araszolgatva" kell ilyenkor elindulni és türelme-

sen építeni a kapcsolatokat. Ennek ellentmondani látszik a makarenkoi "robbantás". De: Kurjázsbán óvatos, türelmes előkészítés után jött a robbantás. Makarenko alaposan kidolgozta ilyen esetekben az alternatívákat, és nem csupán verbálisan fogalmazta meg a választási lehetőségeket, hanem azok kézzel fogható valósággként álltak a gyerekek előtt.

A türelem a követelmények konkrét, gyerekekre, szituációkra szabott alkalmazásaként pozitív tényező a nevelési folyamatban. Ez esetben pedig a pedagógus tudatosan alkalmazza céljait, s türelme tevékeny. E tevékenység alapja az önmagában és a nevelésben való bizalom és optimizmus.

Az optimizmus azonban nem csupán konkrét mérlegelés nélküli hit, hanem pedagógiai, társadalmi és pszichológiai törvényszerűségeken alapuló meggyőződés. A pedagógiai optimizmus alapja, hogy a pedagógus tudja: az emberek nevelhetők, mindenkihez van kulcs, mindenkit ki lehet mozditani esetleges holtponthoz, mindenkit el lehet oda juttatni, hogy gyarapítani akarja és gyarapítsa tudását, hogy fejlődjen. Hozzáértés és önbizalom kell hozzá, hogy a siker, az elérhető eredmény és ne valamiféle kudarc-kerülés vezesse a pedagógust.

Közvetettség

A komplex szemlélet képes meghaladni a sokszor megmerevült funkcionális szemléletet: az ilyen embert nem /vagy nemcsak/ a közvetlen hasznosság vezérli, hanem valamiféle játékos cél is a variációs lehetőségek feltárására. A játékosság a lehetőségek feltárásában tulajdonképpen azt jelenti, hogy élvezni magát a tevékenységet, és hogy az alkotó ember el tud szakadni a pillanatok szorításából, a közvetlen, praktikus céloktól. Ez a távolabbra tekintő és a lehetőségek nagyobb körét feltáró - közvetett - látásmód egyik feltétele.

A nevelőmunkában éppen erre van szükség: pl. a fegyelmezés helyett az érdeklődés felkeltése, tiltás helyett a feszültségek oldása, az értelmes tevékenység megszervezése, a jelen konfliktusaira épülő távlatok kidolgozása. Csak ilyen szemléletben lehet képes a pedagógus a problémák reális megítélésére, a helyes értékrend kialakítására. Tyson /1972., 229. l./ azt írja, hogy a vizsgálati eredmények szerint magas kreativitású személyek jobban elvonatkoztattak a közvetlen ingerhatásoktól — ami arra enged következtetni, hogy kreatív képeeségeik, személyiségük magas tudatossággal jár együtt.

De az összefüggések új és új kombinációi nem önmagukban valók, hanem a valóság, a tudomány logikáját követik, vagy újraalkotják — a pillanat kényszerén felülemelkedve, de annak realitásától nem elszakadva.

A pedagógus esetében a játékosságot tudatosságának szintje és a megoldásra törekvő tevékenység, pedagógiai funkciójának gyakorlati megvalósítása teszi jogossá.

4. A divergens gondolkodás

"A divergens /széttartó/ gondolkodás annyi válasz elgondolását kívánja meg, ahány csak lehetséges." /Tyson 1972., 223. l./ A válasz /response/ nem csupán "elgondolás", hanem tevékenység, mely lehet csupán belső, de lehet cselekvő is. Ez utóbbi éppen a nevelőmunkában igen sok formában nyilvánul meg, így elsősorban a pedagógus szervező munkájában és kommunikációjában.

A rugalmasság, a könnyedség és az eredetiség a divergens gondolkodás szorosan összefüggő oldalai. A rugalmasság a gondolkodás változatoságára, a könnyedség ennek időbeli dinamikájára, az eredetiség pedig a tartalmára vonatkozik.

/Egy vizsgálat tárgyak használatával kapcsolatos: a vizsgálati személynek fel kell sorolnia, hogy mire lehet használni pl. egy régi cipő dobozt. A válaszok mérik mind az ötletkezletet könnyedséget - szám szerint hány ötletet tud adni a vizsgált személy -, mind a rugalmasságot - milyen variábilisak az ötletek, milyen széles körben gondolkodik a v. sz. -, és az eredetiséget

- mennyire tér el az átlagostól, mennyire újszerűek, milyen távoliak az asszociációk.

Hasonló vonásokat vizsgál az a teszt, melyben körből kell különböző ábrákat készíteni. Mondat - vagy történet - befejezési és szófelsorolási feladatok, történetek értékelése főként a szóbeli kifejezés könnyedségét, rugalmasságát és eredetiségét vizsgálják — ezek mellett nyilván több más vonás is megnyilvánul ezekben a vizsgálatokban. A kreativitással kapcsolatos vizsgálatok tapasztalatai analóg módon alkalmazhatók /elvileg adaptálhatók/ a nevelőmunkára is./

A nevelés sokváltozós folyamatában az új és új helyzetekben szükséges a jó helyzetfelismerés, melyet éppen egy sor, viszonylag állandó tényező nehezít. A tananyag és a tankönyv például évek során változatlan maradhat, de a más és más osztályokban fel kell tudni fedezni a sajátos nehézségeket, azt, hogy egy-egy anyagrészre másként és másként reagálnak a gyerekek. Hasonlóképpen a lassu változásokra való érzékenység fontos a pedagógusnak: a változó szorgalmat, fellángoló érdeklődést észre kell vennie, mert az azonnali megerősítés folyamattá szervezheti azt, vagy elejét veheti negatív változásoknak. Az érzéketlenség viszont rossz tendenciákat konzerválhat, sőt, a beskatulyázott jótanuló esetében a munka nélkül is elérhető sikerrel erőkölsileg romboló hatású lehet.

A sajátos, különös helyzetekben való találékonyság a nevelésben is gyakran szükséges, pl. Makarenkonál a zöld, éretlen almák is nevelési eszközökké váltak.

A nyelvi kifejezéssel kapcsolatos vizsgálatok különösen fontosnak látszanak, mivel a nyelvi könnyedség az asszociációkban, történetek befejezésében a gondolkodás jellemzőit fejezik ki.

A nevelőmunka kapcsán különösen lényeges a verbális kommunikáció, mely alapvető nevelési eszköz. Talán itt realizálódik a nevelői tevékenység legnagyobb része. E realizálódás értéke a kifejezett tartalom, az árnyalt és pontos kommunikáció. Ezt mérik - közvetve - a nyelvi könnyedségre vonatkozó vizsgálatok.

Az eredetiség

relatív fogalom, körülhatárolásában jelentős szerepe van annak, hogy mihez viszonyítjuk. Az abszolút eredeti, a soha-nem-volt felfedezés ritka az emberiség életében. Koestler /1973., 221. l./ szerint az eredetiség foka sok más tényező mellett "a feladat természetétől - a helyzet újdonságától, szokatlanságától - is függ". Az ismerős helyzetek megszokott, analóg megoldásokat váltanak ki, már ismert szabályok alkalma-

zását. Ez a rutin. "Minél több új vonást tartalmaz a feladat, annál nehezebb meglegelni a releváns analógiát, s így a megfelelő kódot." /Koestler 1973., 221. l./ Következésképpen a megoldás nehézsége gyakran nem az újdonságban rejlik, hanem abban, hogy a megszokás, a rutin ellen kell cselekedni, le kell győzni a legkézenfekvőbb, az ismeretekbe beágyazódott /fixálódott/ megoldási módot vagy szemléleti előfeltevést. Meier kísérletével támasztja alá véleményét Koestler. /1973., 222. l./ A kísérleti személynek egyszerre kell elkapnia két fonalat, melyek közül egyszerre csak az egyiket tudja megfogni. Csak egy csipesz áll rendelkezésre. A csipeszt inga súlyaként kell használni. A k. sz.-ek többsége csak segítséggel tudta megoldani a feladatot.

Az eredetiség kísérleti körülmények között a megoldásokat vizsgálja, másrészt viszont ezek és más kísérletek utalnak az eredetiség egy másik, lényeges aspektusára. Arra, hogy a környezet, a valóság /társadalmi is!/ természetes komplex konfigurációit hogyan értelmezik, hogyan fogják föl az emberek. Az eredetiség fontos feltétele, hogy a személyiség milyen problémákat ismer fel, milyen mélységben és milyen széles körben, hogy mennyire képes a helyzetek konkrét, szokatlan motívumait meglátni. Ugyanis az eredeti megoldásmód és eredmény föltétele az eredeti problémalá-

tás. Aki csak megszokott, sztereotip helyzeteket lát, aki elkerüli a komplex, olykor ellentmondásos helyzeteket /ténylegesen térben vagy struccként nem veszi észre/, az aligha kerülhet olyan helyzetbe, hogy eredetiségét megmutassa. Hasonlóképpen van ez a komplexitásokat leegyszerűsítőikkel, akik ebben nem eredeti, hanem éppen hogy sztereotip módon járnak el.

A helyzet ismerőssége és a "minél több új vonás" csak részben a szituációktól függ. Legalább annyira meghatározó a személyiség probléma-érzékenysége, az, hogy mennyire nyitott a komplexitásokra, a többértelmű helyzetekre.

Mindez különösen áll a nevelőmunkára. A sokszor hasonlóan tűnő helyzetek, melyekben igen sok a konstans elem /a tananyag, az oktatás külső körülményei stb./, nehezítik az új vonások felismerését. A rutin, a leszűkült kategorizálás hajlamos az új és új gyerekeket és problémákat sémákba /skatulyákba/ szorítani. Ilyen körülmények között az új iránti érzékenység, a rugalmas, széles kategorizálás képessége lényegesebb meghatározó tényező, mint a helyzet objektív ujszerűsége — fontosabb a személy, aki ezt képes felismerni. A megoldás eredetisége a helyzet komplexitásának, problémáinak felismerésében, a konfliktusokkal való szembenézésben gyökerezik.

Az eredetiség lényege, hogy nem megszo-
kott, nem sztereotip, hogy konvenció-ellenes; lé-
nyege, hogy a valóság komplexitásait elfogad-
va valós problémák felismerésére /és adekvát meg-
oldására/ törekszik, s ez a megoldás a probléma
ujdonságának, sajátosságainak megfelelően lehet
eredeti.

A divergens és konvergens gondolkodás
kapcsolata - az újradefiniálás képessége

A divergens gondolkodás lényege az, hogy
komplex, összetett helyzetek adekvát megismerésé-
re törekszik, képes problémákat meglátni, érzé-
keny azokra, a lehető legtöbb tényezőt felismeri,
többirányu megoldást mérlegel. A divergensen gon-
dolkodó alkotó személyiség kedveli a bonyolult
helyzeteket, hajlamos arra, hogy az ellentmondá-
sos szituációkat kiélezetten gondolja végig
— a lehető legjobb megoldás igényével. A diver-
gens gondolkodás problémahelyzetben többirányu
megoldást, több helyes válasz lehetőségét felté-
telezi.

A konvergens gondolkodás problémahelyze-
tekben általában egy vagy csak néhány, körülha-
tárolt megoldási irányra, módra korlátozza a le-
hetőségeket. A megoldás útja mellett általában
akkor is kitart, ha az nem bizonyul eredményes-
nek. Ez utóbbi az olyan gondolkodóra vonatkozik,
akiben a konvergencia dominál.

Az alkotóképes emberre a divergens és konvergens gondolkodásmód egyaránt jellemző, a gondolkodás konvergens módja a divergens gondolkodásba épülve éppen az alkotás, az eredményes tevékenység feltétele.

A célok és megoldások stratégiája teleológikus folyamat, tudatos vagy nem tudatos hipotéziseket alkot. A cél és a várt vagy várható eredmény divergens tájékozódási tevékenységet kíván, s a megoldási tevékenységben /gondolkodási és cselekvő! / ez a döntés és végrehajtás erőforrása. Csak az ezekre irányuló konvergencia, a megoldásban megnyilvánuló konvergens gondolkodás képes eredményes megoldásra. Igen elvontan mondható, hogy a divergens gondolkodás a konvergens irányok rugalmas kipróbálása, s értelme, funkciója, hogy a tételzett /hipotetikus/ eredményhez vezető konvergens utat kiválassza. S fordítva: a konvergens gondolkodás a divergens irányokból válik ki az előrevetített, várható eredmény kritériumai szerint.

A divergens gondolkodás kategóriája tehát a lehetőségek, problémák, eredmények, célok és az ezek közötti kapcsolatok, a valóság komplexitásainak fölismerését jelenti. A konvergens gondolkodás pedig egy lehetséges irány végigjárása. Ezért a célirányos konvergens gondolkodás feltétele a divergens gondolkodás.

Az ujradefiniálás képessége a gondolkodás rugalmasságának és az alkotásnak egyik lényeges vonása: azt fejezi ki, hogy

- 1/ a döntéseket, a konvergens megoldás előfeltételezéseit,
- 2/ a konvergens megoldási folyamatot /mely döntés eredményeképpen realizálódik/ és
- 3/ a kész eredményeket

mennyire tudja hipotetikusnak tekinteni az egyén, és mennyire képes azok korrigálására, akár gyökeres megváltoztatására. Guilford /1973., 80. l./ így fogalmaz: "Az ujraderfiniálás az egyénnek azt a képességét fejezi ki, hogy feladjon bizonyos értelmezést vagy egy objektum - vagy rész-objektum - használatával kapcsolatos valamilyen koncepciót, és az objektumot valamilyen új funkcióhoz vagy felhasználási módhoz adaptálja... Milyen könnyen jut el az egyén ehhez a transzformációhoz? Mennyire képes arra, hogy általában hasonló szituációkban rögtönözzön? Ez a változó, a divergens gondolkodás tényezője, amely azt feltételezi, hogy az egyén új értelmet ad az objektum jelentéséhez."

5. Az intuíció

"A hagyományos logika szabályai lényegileg pszichológiai kényszerzubbonyt jelentenek az alkotó gondolkodás számára, visszafojtják a gazdag és szabad fantázia jegyében születő asszociációkat,

lehetetlenné teszik az önmaga-elengedést, amely annyira szükséges az alkotó felismerés számára oly lényeges tudattalan játékhöz, a 'tudatalatti feltöréséhez'. A logika ezenkívül az egésznek részekre való kérlelhetetlen analitikus felbontása irányába terel." /Taylor 1973., 232. l./ Az eredeti gondolkodó hagyja szabadon kóborolni elméjét, és gyakran váratlanul, hirtelen ismeri fel a probléma /esetleg egyetlen/ megoldását.

Az alkotó tevékenységben a pszichikum különböző szintjeinek jelentőségét hangsúlyozza Koestler is /1973./ a "tudati szintekről" szólva. Szerinte a feladat nehézségével növekszik a nemtudatos /"tudaton kívüli"/ vezérlőelvek száma: a tudat alatti, saját belső mélységek az alkotásban döntő szerepet játszanak. Ezzel szemben "a józan gondolkodás a szokáson alapszik...". /Koestler 1973., 228. l./

A divergens gondolkodásnak csak egyik oldala fogalmi, gondolati szinten megragadható megoldás-lehetőségek felmérése. A gondolkodás racionális menete az alkotó, értéket létrehozó tevékenység gátjává válhat; az alkotó tevékenységben jelentős az intuición szerepe.

A korábbi hatások, tapasztalatok, ismeretek, élmények felidézése, szelektálása és strukturába rendezése adott probléma vonatkozásában a tudat-

tartalmak gyors és rugalmas alakíthatóságát feltételezik. /Az intuición folyamatában szerepet játszanak nemtudatos mozzanatok is./ A lappangási időszakban a tapasztalatok nem tudatosult és dinamikus kölcsönhatásban szabadon örlődnek és áramlanak - nem sztereotipizálódnak -, így alakulhatnak ki új összefüggések. Minél nagyobb a nem sztereotipizált, szabad részek száma, annál jelentősebb lehet az alkotó teljesítmény. Ezzel szemben a nem alkotó személyiség tapasztalatai "szorosan egymáshoz kapcsolt, kényelmes tudati alkotórészekké állnak össze". /Taylor 1973., 240. 1/

A már kialakult összefüggéshálózatban és az aktuális információk elrendeződésében, az új strukturák kialakulásában elengedhetetlen az információk szabad áramlása, hiszen a sztereotip, már kialakult sémák szerinti asszociációk nem a valós problémahelyzet sajátos megoldását jelentenék, hanem csak az egyén, adott helyzetben esetleges, szubjektív sémái szerinti megoldást.

A problémahelyzet megoldásában megnyilvánuló rugalmasság és divergencia, a tudattartalmak szabad áramlása az intuitív megoldások alapfeltétele. A körülmények és ismeretek analízisének hálója helyett a fantázia segítségével oldja meg a konfliktus-helyzeteket. De ez a megoldás a helyzet komplex ismerete és gazdag tapasztalatok, nagy

tudás alapján jöhet csak létre. Az intuíciónak tehát a korábban megszerzett és rendszerezett, rugalmasan átrendeződni képes tudás az egyik előfeltétele.

Az ilyen problémamegoldás mindenkor eredeti, a maga konkrét érvényességi körén belül, hiszen nem előítéletek alapján jön létre, hanem a sztereotípiáktól független személyiség alkotja meg azokat, az adott konkrét helyzetnek megfelelően.

A pedagógus tudatosságának sajátos esete, amikor a nevelési folyamatban a nevelő - akár pillanatnyi-elhatározásai dominálnak, amikor a leküzdendő nehézségek felismerésére és értékelésére, az alternatívák áttekintésére és értékelésére aligha jut néhány percnél több idő, amikor nincs mód a helyzet hosszadalmas elemzésére, amikor cselekedni kell, akár azonnal.

Ezek a misztikusnak tűnő pillanatok csábítanak arra, hogy gyakran "ösztönösnek" /ösztönös= nem tudatos, spontán értelemben/ lássák a nevelőmunka közvetlenül a közösségben, gyerekek között folyó gyakorlatát, szembeállítva az analízis, az elemzés tudatosságával. Ez az elképzelés a megismerés konkrét-absztrakt irányát és az alaposan mérlegelő alkalmazást, a racionális logikát tekintti csak tudatosnak, és a pillanat felismerésé-

ből fakadó nevelő tevékenységet mindig ösztönösnek tekinti. Pedig szükség van a nevelőmunkában rögtönzésre is: az intuiciót a pillanat szüli — és gyökeresen különbözik a spontaneitástól.

A mindennapi tevékenységben gyakran nincs mód a körültekintő megfontolásra. Sokszor úgy tűnik, sokszor valóban úgy van, hogy véletlenszerű, empirikus tapasztalatok, analógiák, előfeltevések alapján dönt a pedagógus arról, mit tegyen. A döntés várható eredményének valószínűség-értéke így persze kisebb, mintha alapos elemzést végezhetnénk. A nevelésben, különösen a nevelési folyamat első szakaszában, amikor a pedagógus, illetve a pedagógusközösség követelése dominál, és amikor még kevésbé ismerik a pedagógusok a gyerekeket, gyakoriak a váratlan helyzetek, az olyan konfliktusok, melyek állandó készenlétet, gyors döntéseket és cselekvést követelnek.

Mivel a pedagógus gyerekek között él, mindig is előfordulnak kritikus szituációk, konfliktus-helyzetek, ezért a nevelési folyamat, a nevelési helyzetek dinamikájában állandó szellemi-emberi készenlétre van szükség. A "váratlan" fordulatokban igen nehéz a tudományos, elvont ismeretek és az egyedi esetek dialektikus kapcsolattát megteremteni, az új és új információkat feldolgozni, beépíteni, dönteni és cselekedni.

Intuitív cselekvés esetében az adott konfliktus nagy szellemi és pszichikus energiát, rövid idő alatt széles körű, mély tudást mozgósít az emberben. A nevelési helyzet problémái, konfliktusai a pedagógust - ha szembe néz velük - pszichikus erőfeszítésre készítetik, hogy megtalálja a lehető legjobb megoldást. Ez az erőfeszítés csak akkor jöhet létre, ha a pedagógusnak megfelelő ismeret-készlete van.

Az intuicióban a problémahelyzet mozgósítja az ember ismereteit, megoldási variációk alakulnak ki, áramlanak a tudatban, s nem tudatosult információk is mozgásba jönnek. Az intuíció eredményeképpen létrejött válaszok, megoldások, s maga az intuitív folyamat nem tudatosul, csak a végeredmény, mely mintegy hirtelen megvilágosuló evidencia, a további tevékenység forrása.

A gyerekek kérdései pl. gyakran nehéz helyzetbe hozhatják a tanárt, ha valóban, érdemben, számukra érthetően akar válaszolni. Bármilyen alaposan készül is fel egy-egy órára, bármilyen sok ismerettel bír, minden kérdést, a gyerekek minden problémáját nem tervezheti meg. A rögtönzés nagy erőfeszítést követel — a formális, kerülő válasz kényelme /"ösztönös", mert nem számol a következményekkel!/ kiábrándító a gyerekek számára. Ez utóbbi pedig a nevelés egyik alapjától, emberi-pedagógiai hitelétől foszthatja meg a tanárt.

A nevelési szituációkban, személyes kapcsolatokban gyakran nincs idő hosszasan mérlegelni, a helyzetet analizálni: a pillanat döntést, cselekvést követel. A szituációk emberi relációira nincs recept, mindegyik sajátos, egyedi logikával bír, nagy emberi tartalom, széles tudás-készlet kell a döntéshez és a megoldás kivitelezéséhez.

Alapos, széles körű tudás alapján az intuitív megoldás legtöbbször pozitív hatást vált ki: varázslatos a helyzet szülte válasz, imponáló a mozgósított tudás, az erőfeszítés és a bátorság. S ha mégis, nem a legjobb a válasz, biztos erkölcsi alapot ad a hiba későbbi kijavításához. Így értelmezhető a pedagógiában az, hogy az intuición helyességét a beválás igazolja.

Az intuitív és az ösztönös /spontán/ nem azonos fogalmak. A közvetlen /un. ösztönös/ rögtönzés /reakció/ lehet jó, lehet rossz — sokféle lehet. De mert közvetlen, így nem számolhat tudatosan a nevelés céljaival; szorosan, elsődlegesen kapcsolódik a kiváltó helyzethez, az akkor éppen aktuális érzelmekhez. Az intuitív eljárásban az eset, a probléma és a pedagógiai-pszichológiai ismeretek adekvát kapcsolata jön létre. Az egyes események a nevelési folyamatban értelmet kapnak, a probléma megtalálja helyét az elméleti ismeretek rendszerében és a célok, elvek megtalálják megvalósulásukat az egyes esetekben.

Az intuitív megoldásokban a pedagógus elméleti ismeretei, a benne kialakult távlatok, nevelési célok, a nevelési folyamatról szerzett tapasztalatai találkoznak a nevelési helyzetek eseményeivel. A konkrét egyedi események és az absztrakt ismeretek összekapcsolódása ez esetben nem mechanikus alkalmazás. Az információk sokoldalú kapcsolat-lehetőségeinek nem tudatosult vagy csak részben tudatosult variációiból jön létre az adekvát megoldást jelentő intuitív felismerés. A tudatos ismeretek bázisán és csak komplex személyiség, rugalmas, divergens gondolkodás juthat el az intuíció jól használható fokára.

Az intuitív megoldások lényege tehát az, hogy a pedagógus az elsajátított ismeretek rendszerét nemcsak az általánosság szintjén birtokolja, hanem azok beépülnek személyiségébe, és dinamikusan felhasználható, cselekvésekben, a nevelő tevékenység mozzanataiban rugalmasan megnyilvánuló készletként mintegy vezérlik a pedagógus munkáját. A pedagógus uralja ismereteit, szuverén módon, szabadon bánik velük.

A tudatos és rugalmas, a váratlan helyzetekben is adekvát cselekvést biztosító nevelői személyiség - nevelőmunka - feltétele a tapasztalatok folyamatos, intenzív és tudatos feldolgozása. Következésképpen az intuitív nevelési eljárások feltétele a tudatos nevelő személyiség.

Ebben az összefüggésben értelmezhető az is, hogy az intuíciónak nem kedvez a szorongás, a személyiség feszültsége. A konfliktushelyzetek feszültsége csak kiegyensúlyozott, önbizalommal rendelkező pedagógusokból válthat ki intuitív megoldást, olyan pedagógusokból, akik nem félnek a kudarc kockázatától, akik nem görcsösen kudarc-kerülők.

Az intuíció sajátos tevékenység, melyben a gondolati és érzelmi folyamatok nem tudatosak, de a személyiség birtokában lévő, aktuálisan nem tudatosult, de létében - mint pszichikus eszköz - tudatos ismeretkészletből táplálkozik. Az intuíció folyamata igen összetett variációs rendszer, mely végül is tudatosult döntésben válik az akarat tudatos tárgyává. Az egyes helyzetek a tudattartalmakhoz képest véletlen eseményei, aktuális problémái kikényszerítik a célokkal, távlatokkal, elvekkel, ismeretekkel való szembesítést.

Az intuitív nevelési eljárás a tudatosság sajátos helyzetekben megnyilvánuló különleges módja.

6. A pedagógus személyiség nevelő hatása

A pedagógus különössége, a pedagógus személyiség közvetítő funkciója nemcsak a szervező, céltudatosan végzett nevelői tevékenységben van

jelen, hanem személyisége önmagában is ható tényező, tiszta nevelő hatás. Ez minőségileg más, mint az a követelmény, hogy a pedagógus "példakép" legyen. Ez az elvont eszme, persze konkrét tartalmakkal, szükséges a nevelésben, de semmiképpen nem képviselheti ezt egyetlen konkrét pedagógus sem. Tiszta nevelő hatása éppen élő, egyéni személyiségében rejlik, élő kapcsolataiban — nevelési gyakorlatának, funkciójának egyéni átélésében. A tudás sem választható el a személyiségtől. A pedagógus ismeretei személyiségében válnak valós nevelőértékké.

Soha nem várható, hogy az általános ismeretek önmagukban hatnak, mint általánosak; nem várható, hogy a pedagógus által képviselt politikai, erkölcsi, emberi nézetek önmagukban hatótényezővé váljanak. A pedagógusnak olyan ismereteket és úgy kell elsajátítania, hogy azokat pedagógiai helyzetekben, felnőttekkel, gyerekekkel való kapcsolatokban közvetlenül realizálni tudja, ezeket a társadalmi értékeket egyéniségén keresztül emberközelségbe tudja hozni, meg tudja találni az általános társadalmi értékek és a konkrét emberi ismeretek, vélemények, képességek, viszonylatok közötti kapcsolatokat. Az elsajátítás azt jelenti, hogy tegye személyiségének szerves részévé /nem elegendő egyszerűen szóban megtanulni — valóban sajátja legyen!/, hogy azokat minden szituációban rugalmasan és következetesen alkalmazni tudja. A pedagógus úgy végezheti nagy biztonsággal nevelőmunkáját,

ha az adott társadalmi szituációban - itt és most Magyarországon - a világ és az ország társadalmi viszonyait, politikai célkitűzéseinket nemcsak ismeri, hanem ha e társadalmi és nevelési célok és elvek benne emberileg konkrétta válnak.

"A pedagógus szuggesztivitásának a titka... a bátran megnyilatkozó élő emberi átélés és semmi más" - írja Ancsel Éva /1970., 73. l./. A pedagógus szubjektivitása nem a magánszemély partikularitása, hanem generikus - emberi, társadalmi - tartalmakat tükröző és képviselő szubjektivitás. Ilyen pedagógiai szemlélet, ilyen pedagógus teremthet olyan problémahelyzeteket, melyek kiindulópontjai a valóság szellemi birtokbavételének — azaz szellemi és érzelmi feszültséget hoz létre a nevelésben.

De ezen általános vonások nem jelenthetnek unalmas átlagosságot. A pedagógus hatásának lényeges oldala egyéniségének határozott karaktere, megfogható emberi tartalmak: tudása, érdeklődése, érzelmei - és gyengéi is. De a pedagógus gyengéi nem lehetnek jellembeli vagy erkölcsi fogyatékoságok, s nem lehetnek alapvető tudásbeli hiányok. Tévedések, viselkedési módok viszont megengedhetők és színesítik az egyéniséget — megbízható tudás, felelősségtudat és rugalmas kapcsolatokra, munkára alkalmas személyiség mellett.

Az egyéniség az egyszerű, szűken vett oktatásban is megnyilvánul, ható tényező. Farmer szerint /1973./ a tanulást alapvetően befolyásolja a tanár által képviselt /és közvetített/ személyes motiváció. Erőteljesebb és hatékonyabb az egyéni, érzelmi töltéssel közvetített információ, mely a befogadót nagy valószínűséggel konfrontációra készteti — ez pedig aktiv elsajátító és esetleg alkotó beépítést tesz lehetővé.

A közvetített információk tartalma és tanuló elsajátítása függ a tárgy megragadásának egyéni tanári módjától. Kialakult, határozott, markáns és tudatos egyéniség egyéni látásmódja nemcsak színezi, hanem gazdagítja is az információt.

Ki kell emelni - az egyébként egy-két mondatnál nagyobb jelentőségű - humort. A humor különböző megnyilvánulásai sajátos komplexitások és sajátos érték-hierarchiák érzékeltetését teszik lehetővé, a humor a konfliktusok könnyed és "vértelen" megoldását jelentheti éppen komplexitásánál és ambivalens lehetőségeinél fogva. A humorérzék is általában jellemzője a kreatív személyiségeknek: az ambivalenciákkal, konfliktusokkal való nyílt, érzelmileg átélt szembenézésben, a személyiség ereje nyilvánul meg. Itt természetesen nem valamilyen olcsó humorizálásról, hanem értékes, súlyos és mély humorról van szó.

A személyiség tudatossága, komplexitása és döntésekben megnyilvánuló ereje mutatkozik meg a végső soron mindig szubjektív érzelmi viszonyt jelentő értékelésben is. A tanulók tevékenységének eredményeit ritkán, csak bizonyos ismeretkörök esetében lehet objektíven, kiszabott követelményekhez, kidolgozott standardokhoz, illetve az átlaghoz mérni. Az értékelés a nevelésben gyakran szubjektív viszony: a pedagógus saját személyében képviselt értékrendszerhez méri növendékei teljesítményét. Az alkotó, tudatos pedagógus személyiségek képesek - akár tévedések és a módosítás kockázatával - vállalni egyéni értékelésüket, szubjektív, és természetesen érzelmi viszonyaikat. Ez a tudatosság - amennyiben generikus értékeket képvisel - lehet csak képes az objektív értékelés - lehetőségek adta - optimális megközelítésére.

Érzelmei

A kreatív kognitív stílus, a kreatív képességek - a tapasztalatok és vizsgálatok szerint - együttjárnak az emotív tartalmak iránti érzékenységgel; az ilyen személyiségekre jellemző az érzelmi gazdagság. Az érzelmei a világban, az emberi kapcsolatokban való tájékozódás sajátos eszközei. Az érzelmei energia-szabályozó funkciója az egyik alapja az akaratnak és a teljesítménymotiváltságnak, és szerepük van abban is, hogy

milyen az egyén döntési képessége. Éppen az akarat szférában, a konkrét döntésekben jelenik meg a személyiség egysége, az érzelmek és a kognitív tudás funkcionális szintézise.

Az érzelmek gazdagsága nemcsak mint tájékozódási funkció, mint a döntések egyik eleme fejezi ki a személyiség erejét, hanem úgy is, hogy sokoldalú érzelmei nemcsak racionális, kognitív szinten fejezik ki a valósághoz való komplex viszonyát, a gazdag érzelmek önmagukban is a valósághoz való komplex viszony megjelenései. De e komplexitás tudatos kontrollja és az akarat, döntési funkció jelenti az aktív, adekvát nevelőmunkára és ebben jobb és jobb teljesítményre való törekvést.

Az érzelmek minőségét, irányát és árnyalatát ismerni kell és tudni kell kifejezni a nevelőmunka során; ezek leplezetlen, nyílt megmutatására is szükség lehet. /A nagy emocionális megnyilvánulásokkal azonban takarékosan kell bánni, nehogy megszokássá válva ellenkező hatást érjenek el, nehogy a gyerekek cinizmusának forrásává válhassanak./

Az érzelmi kitörés jól alkalmazva, azaz a gátlások uralma alól időben, megfelelő ideig kiszabadított indulatok katartikus hatást válthatnak ki. Így volt ez a híres makarenkoi pofonnal is. Ebben az ütés - mondhatnánk - jelentéktelen mozzanat, tekintettel a hétpróbás csibészek-

re, akiknek ez a fizikai szenvedés újdonságát nem okozhatta. Ők Makarenko emberi kockázatvállalását, nem pedig a formális aktust fogták fel, mert "az emberi indulat ösztönös kirobbanása" katartikus élmény volt. /Makarenko 1956., 21-22. l./

A tevékeny ember tehetetlensége, a változtatni, jobbra tenni akarás pillanatnyi reményvesztettsége tört ki itt, és később Oszadcsijjal szemben /Makarenko 1956., 95. l./. Konfliktus a nemes célok és tettek és az aljas valóság között. A tettlegesség, mely mindig pedagógiai tehetetlenségből fakad, megrendítő, ha tevékeny ember tehetetlensége. Az ilyen tettleges tehetetlenség a legmélyebb indulatokat fejezi ki: a felháborodást az emberért, a gyűlöletet az emberért. A tenni akarás kifejezése akkor, amikor nem tudja, nem látja, hogy mit lehet tenni céljaiért, a gyerekekért, s a célok és az aktivitás vulkáni ereje értelmetlen, önmagának ellentmondó formában tör ki, csak arra képes, hogy megmutassa magát: a célt és a törekvést. Erre csak erős, érzelmeit vállaló személyiség képes.

A metakommunikáció

A hangvétel, a beszéd, az arcjáték és a mozgás művészetének, az érzelmek kifejezésének mesteri fokára kell eljutnia minden pedagógusnak. /Vö. Makarenko 1955/b, 164-165. l.; 217, 227, 229. és 295. l./

A nevelőnek a lehetőségekhez képest mindig ragyognia kell. Kurjázsban ezt a hatást mindennél fontosabbnak tartotta Makarenko: a látányos fel-lépés a konfliktus-teremtés egyik eszköze volt, mozzanat a katarzis építésében. Minden megnyil-vánulás, függetlenül pedagógiai céljától, füg-getlenül attól, hogy szán-e neki pedagógiai funk-ciót a tanár, közvetve hat és mindenképpen többé vagy kevésbé kifejezi az egyéniséget.

Egy konkrét példában leírja Makarenko, hogy a hozzá forduló szülő arról panaszkodott: gyereke engedetlen. "Fél óra hosszat gyakorol-tattam vele, míg megtanult parancsolni! Csakis a hangvételen mult." /Makarenko 1955/a, 470. 1./ Ez esetben lehetséges. De a parancsolás a neve-lésben nemcsak a hangvételen mulik, pontosabban: hangvétel önmagában nem létezik, nem szakitható el a parancsoló személyétől, az ő emberi hitelé-től, a pedagógiai szituációtól. A parancsolás lé-nyege az emberi meggyőződés, belső tartás — a hangvétel ennek kifejezése. Meg kell találni a helyzetnek megfelelő formát, de még fontosabb a nevelő egyéniség. "tartalma"; ezen az alapon valósulhat csak meg a megfelelő forma, esetünk-ben a hangvétel.

Az ember nemcsak megfontolt szóbeli közlé-seiben nyilvánul meg, s tudatossága sem mérhető csupán a verbális ismeretekkel. Önmagáról, szemé-

lyiségéről mindenki sok más, sokszor a szándékos-verbális közléseknél több információt is ad. Minden nem-szóbeli érzelemmegnyilvánulás - legyen az utólag könnyen regisztrálható nyílt érzelmekifejezés vagy nehezen tettenérhető - kifejezi az ember saját verbális közléseihez és más emberekhez való viszonyát. Érzelmi minősítés ez, amit a szociálpszichológia metakommunikációnak nevez. /Vö. Buda 1966. és 1967., 22-24. l./

Az ismeretek a személyiségben rendeződnek el, azon keresztül, azzal együtt hatnak. Hatásuk csak úgy lehet célszerűen eredményes, ha a kapcsolatok emberi hitele támogatja. A nevelői követelés is csak emberi hitellel válhat pedagógiai tényezővé. Ez a hitel pedig az önismeretben és a személyiség következetes őszinteségében gyökerezik. Semmilyen érzelmet, a személyiség semmilyen tartalmát a közvetlen emberi kapcsolatokban nem lehet csak verbálisan kifejezni. A kísérő közlések, a metakommunikáció kiméletlenül kifecsegi, hogy valóban azonosul-e az ember azzal, amit mond, hogy játsza-e szerepét vagy azonosul pedagógus-önmagával. A nem-szándékos és nem verbális közlések, a metakommunikáció a viselkedésben, mimikában, pantomimikában kegyetlenül elárul minden disszonanciát, kifejezi a legbensőbb - olykor az ember önmaga számára is ismeretlen - tartalmakat.

A pedagógus tudatossága tehát magasfoku öntudat, őszinte önismeret — s ezen keresztül önuralom: a saját személyiség építése, folyamatos kontrollálása, szabályozása. Ha csak az arc van vigyázzban, ez nem elég, az egész személyiség pedagógusi autonómiájára szükség van. Az ilyen pedagógus tudatos nevelőmunkájában a pillanat intuiciója is mozgósíthatja tudását, személyiségét, s nagy valószínűséggel helyesen cselekszik. S ha mégis téved, akkor is megőrizheti emberi, pedagógusi hitelét.

Hivatástudat

Tyson /1972./ írja: "Gyakori az a megállapítás, hogy maga az alkotás vágya vagy szükséglete a kreativitás éltető eleme. Más kutatások eredményei szerint az alapos érdeklődés és az elkötelezettség valamilyen munkaterület iránt fontos faktor. A kíváncsiságot, az elismerés iránti belső igényt és az 'önmegvalósítás' szükségét szintén a kreativitás alapjaiként tarthatjuk számon." /226-227. l./ A nevelésben /és sok más területen/ az alapos érdeklődést és az elkötelezettséget valamilyen munkaterület iránt hivatástudatnak nevezik. A pedagógus esetében ez olyan pozitív érzelmeket jelent, melyek tartalma és iránya az emberek iránti érdeklődés, az emberek formálásának igénye — és az emberekre való hatás képessége. A hivatástudat tehát nem-

csak tudatosság, hanem a munkához való pozitív, tevékeny érzelmi viszony is, az egész személyiség irányultsága. Mindennek alapja az alkotó személyiség.

7. A függetlenség

A pedagógus tevékenységét különös közvetítő funkciójában meghatározza mind az általános, mind az egyes. De különös helyzete éppen e két szféra közötti közvetítés, mely során benne összpontosul az egyes és különös, valamint az általános és különös közötti mozgás. Ebben a helyzetben sem az általános, sem az egyes, sem az esetleges partikularitás nem kötheti meg. A függésekkel szemben a pedagógus személyiségének függetlennek kell lennie. Bármelyiktől való egyértelmű függés statikussá teszi, ezzel pedig funkcióját - legalábbis lényegét tekintve - feladja. Ettől még dolgozhat pedagógusként, érhet el eredményeket, de munkája esetlegessé válik.

A divergens gondolkodás, az újradefiniálás képessége és az eredetiség az alkotó személyiség sajátja. Az ilyen pedagógusokat - főleg eredetiségük miatt - sokszor nonkonformistának minősítik. A nonkonformitás azonban semmiképpen sem azonosítható sem az eredetiséggel, sem a függetlenséggel.

A nonkonformizmus és a konformizmus vizsgálata helyett helyesebb ut az alkotó függetlenségének vizsgálata. Ez a fogalom jobban kifejezi az alkotás azon sajátos szociális és személyiségbeli feltételeit, melyeket a nonkonformizmus etikai és sokszor politikai tartalmakkal ösztömoz.

Az alkotó munka bizonyos függetlenséget követel, ez a függetlenség az eredetiség, az újszerűség egyik feltétele. Mi is ez a függetlenség? Kisérleti körülmények között Asch /1969./ vizsgálta a csoportnyomás szerepét az ítéletek módosulásában. A vizsgálati személyeknek vonalak nagyságát kellett megítélniük. A vizsgálati helyzetben nyilvánvalóan hibás véleményekkel szemben egyesek a vonalak nagyságát helyesen ítélték meg nyilvánosan elmondott véleményükkel, mások a téves csoportvéleményhez csatlakoztak.

Barron /1973./ így értelmezi az eredményeket: "voltak olyan független és komplex v. sz.-ek, akik zavarba jöttek ugyan, de szerényen, ám saját ítéletükben szilárdan bizva, kitartottak... ebben a csoportban a függetlenség mélyebben és hitelesebben kritikus és differenciált; s a függetlenségnek ez a fajtája az, amely komplexitásával társulva a nem-alkalmazkodás konstruktív változatát biztosíthatja, s

nem pusztán deviáns attitűdre, hanem valóban eredeti produkcióra teheti képessé az egyént".
/98. 1./

Asch kísérletében - laboratóriumi körülmények között - a valóság jól felfogható tényei és más emberek véleménye, azaz a v. sz. percepciójának két iránya, a viszonylag állandó objektumok és az ezeknél sokkal dinamikusabb szociális tényezők ütköznek össze. Egyesek inkább az egyiktől, mások inkább a másiktól függetlenek. Ez a függetlenség tehát még az egzakt kísérletben is minden esetben tartalmaz valamilyen függőséget: vagy mások véleményétől, vagy a saját tárgyi percepciótól /azaz az objektív információtól/ való függőséget. S ez a dolog lényege: önbizalom és függőség, autonómia és alkalmazkodás aránya.

Ha szociális jelenségről van szó, elkerülhetetlen az etikai, s ezen keresztül a politikai érték mérlegelése. Ezek az értékek viszont ugyancsak objektív tényezők /akár a különböző hosszúságú vonalak/, csak hogy valós sajátosságaik, viszonyaik amazoknál nehezebben ismerhetők meg.

Asch kísérlete éppen erre hívja föl a figyelmet: a véletlenszerűen összegyűlt csoportban /ők csak így foghatják fel/ a vizsgált személyek egy része tulajdonképpen társadalmi tapasztalataik érzelmi szinten általánosított beállítódá-

sának megfelelően reagálnak, s jelentős részük tudati kontroll nélkül preferálja a csoport véleményét saját józan tapasztalataival szemben. Feltétel nélkül alkalmazkodnak egy csoport - minden bizonnyal számukra titokzatos - autoritásához.

Sántha Ferenc Ötödik pecsétjében az órás alkalmazkodása mély etikai problémákat vet fel, de: alkalmazkodása funkcionális! Társadalmi erkölcsi érték. S társai autonómiája csupán azt jelenti, hogy csak áldozatként nyerhetik vissza önmaguk értékét.

A függetlenség tehát nem abszolutizálható, lényege a tartalom: mitől független és mitől függ, ez pedig a személyiség autonómiájának szerkezete és funkcionálása. Végző soron attól függ, hogy milyen széles körű és milyen objektív ismereteket birtokol a világról és önmagáról, annak mechanizmusáról: milyen rugalmasan, dinamikusan és milyen döntési és kontroll-képességekkel; és nem utolsósorban: milyen preferenciákat, érték-sorrendeket alakít ki. Döntő, és az előzőektől függ, hogy ez a kontroll mennyire tudatos és milyen objektív tényezőkre támaszkodik /ismeret-elméleti és etikai/. A függetlenség, az autonómia tartalma az interiorizált, tehát a személyiség részévé vált eszmék, ismeretek, célok stb.

A független személyiség viszonya a valósághoz tehát sokkal összetettebb annál, mintsem csupán etikai, köznapi kapcsolatokra leegyszerűsítendő volna. Ennek tudatossága, a saját tevékenység alkotó jellegének és értékének vizsgálata - az önismeret - a kulcsa annak a problémának is, mely Gáspárné irásában érezhető: "a kreatív gondolkodás nehezen türi a külső fegyelmet, viszont könnyedén meg tudja változtatni régebbi beállítódásait...". /1973., 942. l./ A külső fegyelem és a megváltoztatás az alkotó személyiséget misztikus magasságokba emelhetik, azt sugallhatják, hogy valamiféle abszolút függetlenségről van szó.

A külső fegyelem - mint a megszokás, az előítéletek sztereotípiái, esetleg autokrata szociális klíma - valóban gátolja az alkotó folyamatokat. Ugyanakkor azonban a valóság tényei is külső fegyelmet jelentenek, amennyiben éppen ezek adekvát, lényegi megismerésére és megváltoztatására törekszik az alkotó. Ennyiben gondolkodása vonatkozásában a valóság, melyet vizsgál, külső fegyelmező tényező, és a beállítódások könnyed megváltoztatása éppen a valósághoz való közeledésben funkcionál.

A függetlenséget tehát dialektikusan kell felfognunk: szociális kötöttségek és az alkotás tárgya, valamint a személyiségnek hozzájuk való

viszonyának összetett egységében. Gáspárné /1973./ ezt így foglalja össze: "alázat a világ objektív valóságával szemben ... függetlenség az emberek pillanatnyi vélekedésétől". /952. 1./

Ami pedig a nonkonformizmust illeti, az alkotó szociális lázadásai, külsőségekben és a belső tartalmakban megnyilvánuló ellentétei a megszokással, elfogadott normákkal — ezek a világhoz való kreatív viszonyának nehezen értékelhető megnyilvánulásai. Differenciált elemzés döntheti el a nonkonformizmusba sorolt megnyilvánulások értékét, azt, hogy mi tekinthető öncélú, vagy káros lázadásnak, mi egyszerűen hóbort, és mi sorolható az újszerűségre törő alkotás értékei közé. Különösen kényes probléma ez a pedagógus sajátos társadalmi funkciójában.

Függetlennek kell lennie a pedagógusnak a rutintól, az előítéletektől és képesnek kell lennie az elfogadottal, a megszokással szemben újat alkotni, mást csinálni. De ennek a függetlenségnek sok fokozata van. A munka értéke, eredménye a mérték, a függetlenségnek társadalminak, etikusnak - és ilyen értelemben elkötelezettnek - kell lennie.

A függetlenség nem abszolút — az autonómia már magában foglal függőséget és függőségeket.

konfliktusait is. Dinamikus, komplex szemlélet, előítéletektől való függetlenség teszi lehetővé a pedagógiai valóság sok tényezőjének és dinamikájának adekvát felfogását — azaz: a függetlenség teszi lehetővé a valóságtól való funkcionális függést.

Ugyanakkor a pedagógus munkájában eleve elkötelezett társadalmi és pedagógiai célok mellett. E konfliktusok, függetlenség és függőség ellentmondásának dialektikája csak autonóm, kreatív személyiségben integrálódhat.

A kreatív személyiségben található az egyén tudatosságának olyan dinamikája, mely munkájában, társadalmi tevékenységében lehetővé teszi a nembeliség elsajátítását. A pedagógus így képviselheti személyében, és így közvetítheti a társadalmi értékeket a lehető leghatékonyabban. Az alkotó személyiség tudatosságában az ismeretek és a személyiség egésze a lehető legjobb egységet alkothat.

A nevelőmunka kontrollja és önkontrollja

A pedagógusok gyakran panaszkodnak kontroll hiányra. Ezt gyakran közoktatáspolitikai kérdésre: felügyeleti és intézményes továbbképzési problémá-

ra szűkítik. Való igaz: a pedagógusok társadalmi kapcsolataitulnyomórészt aszimmetrikusak. A gyerekek irányában is és inverz módon a formális társadalmi strukturában is. A formális hierarchiában elfoglalt helyük pedig elég gyakran informális vetületben is aszimmetrikus kapcsolatokban jelenik meg a szülőkhöz és más értelmiségi csoportokhoz, valamint az állami és gazdasági vezetők egy részéhez való viszonyokban. A formális struktúra kontrollja viszonylag esetlegesnek mondható, ami rendszerességét és intenzitását illeti. A szimmetrikus külső kontroll lehetősége pedig gyakorlatilag a tantestületbeli kollégák körére korlátozódik. Ez persze óriási lehetőség az esetben, ha a tanári közösség valóban közösséggé válik, ha demokratikus a csoportklíma.

Veszélyes lehet a pedagógus hatalmi helyzete: mindig a "katedrán" van. A többlet tudás és többlet tapasztalás helyzetének buktatója az, hogy a pedagógus ezen szituációkban önmagát lezártnak, eleve többnek érezheti és tarthatja, mint másokat, és minden, ezt a helyzetet kétségbe vonó apró megnyilvánulást is mereven és érzékenyen elutasíthat, legyen az akár a tanulók vitája. És ezzel önmagát lezárhatja, statikussá teheti. Ezzel a lezárttsággal önmaga funkciójával szembe kerül: hatását kétségessé teheti, ellenállást válthat ki egyértelműnek feltüntetett véleménye még akkor is, ha igaza van.

Miből ered vajon ez a hiba? A kényelemből, a megszokásból. Az idültté vált rutin-munkából. A pedagógus lezárul, elveszti érdeklődését az emberek iránt, visszaél hatalmi helyzetével.

A valós tekintély nem a hatalmi helyzetből származik, hanem a pedagógus munkájának következménye — és csak így, ilyen értelemben eszköze. Az igazi tekintély forrása maga a személyiség. Ezt pedig veszélyeztetheti az önkontroll csökkenése vagy hiánya.

Az önkontroll csökkenésének irányába hat a túl sok utasítás, túl sok szabályozó. /Vö. Gáspárné 1973./ A pedagógus, ha az átlagnak tanít, akkor sokszor kerülhet olyan konfliktus-helyzetbe, amely számára súlyos morális, lelkiismereti probléma. Pl. ugysem tudja megtanítani az anyagot egy-egy gyengébb képességű-fejlettségű osztályban, de nem taníthat mást.

Ilyenkor elemi erővel ütközik össze a külső formális szabályozókkal a valós, konkrét helyzet — a pedagógus lelkiismeretében. Hasonló konfliktusok állnak elő kivételes, vagy egyszerűen átlagon felüli képességű gyerekek esetében is. Ha tartja magát a pedagógus az előírásokhoz, akkor a tantervnek sem tesz eleget /gyengébb osztályokban/ hiszen

a formális követelmény a gyerekeket elriasztja, egyben a tanulással az iskolával szembeni motivációkat épít.

Ha tehát a formális előírásokat következetesen megtartja a pedagógus, akkor olykor csak pedagógusi hivatásának, munkájához fűződő pozitív érzelmeinek ellenére teheti ezt.

Másik oldalról a tanuló-tanár viszony aszimmetriája - az a konvencionális lehetőség, hogy a katedrán álló tanárnak mindig "igaza van" - eredményezheti az önkontroll csökkenésének lehetőségét.

A megoldás elsősorban a gyakorlatban dolgozó pedagógusoktól, az ő személyiségüktől és elsősorban tudatosságuktól függ. E tudatosság egyik eleme a kritikai és ezen belül az önkritikai képesség, azaz az önkontroll fejlettsége. Ennek feltétele pedig az erős személyiség, aki képes önmagával szembenézni, mert számára nem jelent alapvetően önbizalom-megingást egy-egy tévedés, aki képes mindig a valóság komplex követelményeinek megfelelően változni, fejlődni. Ez azt jelenti konkrétabban, hogy a különböző problémahelyzetek megoldásában az adekvát megoldást keresve /komplex szemlélet, megoldás, teljesítményre motivált személyiség/ ne csak kifelé, hanem önmagában is képes legyen változtatni.

Önmaga ismerete és uralása a környezet megismerésének és uralásának egyik lehetséges feltétele.

8. Az alkotó pedagógus különössége

A különös közvetítő funkcióban, a pedagógus tevékenységében található az általános és az egyes közötti mozgás középpontja. A nevelő funkció vonatkozásában mind az általánoshoz, mind az egyeshez, mind a kettő közötti kapcsolathoz, azaz a közvetítéshez való viszony az, ami meghatározza, hogy a pedagógus hogyan végezheti munkáját.

E sokszor ellentmondásos, mindenképpen komplex helyzetnek a komplex, nyitott szemlélet felel meg. Az ilyen attitűd együtt jár a teljesítményre motiváltsággal — ez a feltétele annak, hogy a közvetítő nevelő tevékenység a munka természetéből következő problémákat, konfliktusokat felismerje, és azokat az adekvát megoldás igényével fogadja.

Az általános szférához való viszonyban is kell ez a komplex látásmód, hiszen a társadalmi értékek és normák éppen a pedagógiai közvetítés útján, a különösség körében válhatnak csak /ellenőrzött/ nevelési tényezőkké. Így a pedagógus tudása, tudatossága sem lehet csupán elvont ismeretek köre, hanem dinamikusan, a mindennapi tevékenységben megnyilvánuló tartalomként, a személyiség

szerves részeként felel meg a nevelőmunka igényeinek. /Ezt fejezi ki pl. az intuición./

Az ilyenfajta tudatosság egyik feltétele a divergens gondolkodás, ezen belül a rugalmasság, a könnyedség és az eredetiség. Ez a képesség teszi lehetővé, hogy a pedagógus gondolkodása és cselekvése a funkciónak megfelelően mozogni tudjon az általános és egyes közötti különösség mezőben, hogy vonatkoztatni tudja az általános körébe tartozó értékeket az egyes helyzetekre, gyerekekre, közösségekre, a nevelési folyamatra és hogy képes legyen felismerni ezek általános vonásait, és az általánostól eltérő sajátosságait.

A függetlenség a pedagógus esetében azt jelenti, hogy ne legyen kiszolgáltatottja partikuláris elvárásoknak, ne érezze esetleges elvárások nyomását kényszerítőnek, hanem különös helyzetében munkáját a valóság - mint általános társadalmi értékek, és mint egyes nevelési helyzetek, a nevelési folyamat - határozza meg. Ne tekintse feltétlen és merev, változtatatlan tekintélynek a hivatalos normákat, hanem rugalmasan alkalmazandó eszközként használja azokat. És ne tekintse a gyerekeket a nevelés tárgyának, hanem a nevelő közösség részeként a nevelő tevékenységben - életkoruknak, fejlettségüknek megfelelően - partnerként együttműködjön velük.

Mindez pedig magasfoku autonómitá, a személyiség biztonságát, önbizalmát feltételezi — így lehet csak képes a pedagógus mindig a helyzetnek megfelelően tevékenykedni a nevelés folyamatában; így lehet munkája mindig pedagógiailag új, így lehet alkotó.

Az ilyen személyiségek képesek a valóságot és saját munkájukat közvetetten vizsgálni, és képesek önmaguk kontrolljára.

IV.

A TEKINTÉLYELVÜ PEDAGÓGUS

A pedagógusmunkában a hagyományok és a tanár-diák kapcsolat aszimmetrikus jellege miatt nagy a tekintélyelvűség veszélye. A tekintélyelvű személyiség elmélete olyan személyiség-vonások rendszerét tárta fel, mely alapján következtetések vonhatók le a pedagógusok közösségi kapcsolatairól és munkájáról vonatkozásában.

A tekintély a Magyar Értelmező Kéziszótár szerint "valakinek, valaminek az a helyzete vagy jellege, hogy tisztelik és követik". A köznyelvben többnyire megszorítás nélkül használjuk a tekin-

tély szót. Viszonylag ritkán gondolunk utána, hogy a követés feltétel nélküli-e, kényszer hatására történik-e, személyes rokonszenv vagy meggyőződés váltja-e ki. Pedig lényeges mozzanat, hogy milyen helyzetben és milyen tényezők következtében lesz valaki tekintély, miért tisztelik és miért követik.

1. A tekintélyelvű személyiség elmélete

A tekintélyelvű személyiség /the authoritarian personality/ elmélete a fasizmus élményének hatására született meg Amerikában. Adorno és munkatársai - amerikai emigrációban - a fasizmus elemzéséből indultak ki. Meg akarták találni, hogy "általában mely személyiség-szükségletek fejeződnek ki nyílt előítéletek alakjában" s utána vizsgálták, hogy "ugyanazok az előítéletek milyen más módon jelentkeznek még". /Sanford 1973., 392. l./ Ezek a más módok a személyiség nem nyíltan ideológikus megnyilvánulásai. A tekintélyelvű személyiség elmélete és a vizsgálatok alapelve, hogy az egyének világnézete és személyisége nem közvetlenül függ össze: "Ugyanazok az ideológiai irányzatok különböző egyéneknél különböző eredetűek lehetnek, és ugyanazok a személyi szükségletek különböző ideológiai irányzatokban fejeződhetnek ki." /Adorno 1964., 2. l./

A személyiség pszichikus egység, ezen belül azonban az ideológia - akár egymásnak ellentmondó - rétegei találhatók: amit az egyén nyilvánosan képvisel; amit csak akkor nyilvánít ki, ha nem kell

kritikától tartania; amit gondol, de nem hajlandó kimondani; amit gondol, de önmagának sem vall be /vagy nem tud szavakba öntené/. /Adorno 1964., 5. 1./ Ezeknek a rétegeknek különböző a viszonya és irányító funkciója a személyiségben — az egyén tulajdonságaitól, tudatosságától függően. Ebből következik, hogy meg kell különböztetni az egyén ideológiáját a személyiség rejtett szükségleteitől. /Adorno 1964., 1. 1./

A tekintélyelvű személyiség elmélete mély és sokoldalú vizsgálathoz kapcsolódik. A vizsgálattal kapcsolatban 1969-ben Adorno azt írja, hogy "ha az empirikus kutatás jelenlegi alapján ítéljük meg, a mű vitathatatlanul súlyos hibákat tartalmaz". /Adorno 1976., 510. 1./ /Erre utal és konkrétabb megjegyzéseket is tesz Sanford - 1973. - idézett tanulmányában./ Adorno a továbbiakban a könyv ösztönző hatásairól ír, és arról, hogy a vizsgálatok bebizonyították a kiinduló feltevés termékenységét, és hogy sikerült lényeges viszonyokat megragadniok.

Az elmélet - a vizsgálattal együtt - olyan lényeges összefüggést tárt fel, és irt le tudományos módszerekkel mely a társadalom történetében sokszor tapasztalt, művészileg is ábrázolt jelenségkör, ennek belső strukturáját ragadták meg.

A tekintélyelvű személyiség elmélete a személyiség és ideológiája viszonyát veti fel. A kér-

dés - ha implicit módon is - tartalmazza azt a problémát is, hogy a személyiség strukturájában az ideológia az egyén számára uralkodó tekintély-e, avagy a valósággal való aktív és alkotó kölcsönhatás eszköze, melyet meg kell ismerni, alakítani, formálni lehet és kell, hogy minél jobban használható legyen.

Ha nem feltétlenül azonosak az egyének verbálisan megfogalmazott nézetei és valós törekvéseik, akkor nem biztos, hogy a vallott nézeteknek megfelelőek lesznek társadalmi cselekvéseik, emberi kapcsolataik. Ha saját nézeteiket feltétel nélkül követendő tekintélynek fogják fel /s nem eszköznek, mely önmagát is meghaladhatja/, akkor ez személyiségük olyan jellemző vonása, melyet - a kreatív függetlenséghez hasonlóan - társadalmi értéknek, mégpedig negatív értéknek kell tekinteni.

Adorno és munkatársai egyik kiinduló tétele, hogy az antidemokratikus tendenciák egyéni kifejeződésének feltételei a konkrét társadalmi helyzet alapján érthetők meg, és az egyén rézetei - a konkrét helyzetben - belső hajlamait fejezik ki.

A tekintélyelvű személyiség kategóriája összegyűjti és feltárja azokat a személyiségjegyeket, melyek pl. a fasizmus létrejöttének pszi-

chológiai, szociálpszichológiai feltételei, melyek most már nemcsak konkrét történelmi szituációra vonatkoznak, hanem éppen szociálpszichológiai természetüknél fogva általánosabb érvényűek, és ennnyiben, így nem alkalmazhatók közvetlenül egyetlen politikai-társadalmi szituációra sem. Nem politikai, nem szociológiai, hanem szociálpszichológiai fogalom ez, mely arra utal, hogy emberek és csoportok milyen hipotetikus viszonyokat hordoznak magukban, s arra, hogy ezek a belső feltételek hogyan mozdulhatnak a társadalmi viszonyok hatására — akár bal, akár jobb irányu politikáról is legyen szó.

Mivel a politikát, az eszmét emberek valósitják meg, s így nincs a politikában sterilen megvalósuló eszme, igen fontos a társadalom tagjainak olyan vizsgálata, mely nemcsak a verbálisan hangoztatott elvekre, hanem azok végrehajtására — mely emberi viszonylatokban történik — is figyel, nemcsak az elvont tartalomra, hanem hordozójára, az emberre is, s még inkább: az emberek konkrét, interperszonális kapcsolataira vonatkozik. /Ezzel szemben a tekintélyelvűség gondolkodásbeli rigiditásra vagy dogmatizmusra való leegyszerűsítése azt jelentené, hogy a személyiségben a kognitív szférára kerülne a hangsúly. Ez pszichológiai és szociálpszichológiai vonatkozásban már nemcsak tudományódszertani kérdés, hanem elvi kérdés is, mivel a személyiségfogalom lényegét érintené./

Az a lépés, mely közös nevezőre hozza a jobboldali és baloldali tekintélyelvűséget, nem feltétlenül azt jelenti, hogy a pszichikumban, a személyiségbe zárulva a kérdés konkrét értékelése elől kitér, s ezen az áron egy absztrakt személyiségelméletet alkot, hanem azt is, hogy ez a személyiségelmélet használható a konkrét viszonyok elemzésére is. Éppen a személyiség szociálpszichológiai aspektusainak általánosításával az emberi kapcsolatok sajátos minőségére mutat rá, s a hirdetett elvek mögött azok valódi értékét, az emberi viszonylatokban való konkrét realizálódást keres.

Ennek igazságához tartozik, hogy a személyiség a konkrét jelenségek egyik aspektusa csak. Keresni kell a tekintélyelvű vonások kialakulásának és manifesztálódásának további társadalmi feltételeit, s kutatni kell a szociálpszichológiai jelenségek, jelen esetben a tekintélyelvű pedagógus és a társadalom többi tényezője közti összefüggéseket.

/Adornoék hibája talán, hogy a tekintélyelvű személyiségnek feltétlenül jobboldali - konzervatív - nézeteket tulajdonítanak, és ezt túlzottan hangsúlyozzák, holott sokszor - Adornoék szerint is - éppen nem a kinyilvánított nézet az érdekes, a lényegesebb./

A szociálpszichológia értékei természet-
szerűleg másmilyenek, mint például az etikai érté-
kek: egy sor társadalmi értékhez képest relativnak
tűnhetnek. Más az érvényességi körük! S akár a
kutató céljaitól függetlenül is igaz ez!

A tekintélyelvűség tehát nem egyszerűen
közvetlen politikai kategória, hanem szélesebben
társadalmi; lehetősége jelen van minden interak-
cióban, s kétségtelen, hogy sajátos gazdasági-tár-
sadalmi viszonyok teszik különböző megnyilvánulá-
si formákban politikaivá, különböző konkrét fel-
tételek hívják elő.

A társadalom mozgása nem csupán a politikai
vezetésre szűkitett "direkt" politikától függ, ha-
nem az emberi kapcsolatok széles körétől, így pl.
az ügyféllel való bánásmódtól is; jobban a szer-
vezetek, mozgalmak mindennapjaitól; a munkahelyek
humán tényezőitől és többek között a neveléstől is.
Ezekben a körökben alakulnak a politikai, a társa-
dalmi mozgás egészének feltételei, s ezektől is
függ, hogy a politikai rendszer mennyire lehet
tekintélyelvű. Így az Adornoék vonala: fasizmustól
a szociálpszichológiai személyiségelméletig nem
csupán az ideológiai, politikai harc és szemben-
állás leszerelése, elkenése, hanem új lehetőség a
politikai viszonyok elemzésére. Mert itt nemcsak
a hirdetett elvekről van szó, hanem a társadalom
konkrét, lényegi mozgásának egyik fontos aspek-

tusáról, az emberi viszonylatokról, melyek az elveket, eszméket, politikát realizálják.

Következésképpen a cél - a tekintélyelvű személyiség elmélete esetében - nem az egész társadalmi mozgásra való extrapoláció, hanem a társadalmi mozgás egyik, szociálpszichológiai feltételének vizsgálata.

Bármilyen humánus elvet lehet antihumánusan képviselni: s ez a verbális kinyilatkoztatásnál fontosabb! Ugyanakkor nem szabad azt sem hinni, hogy a humánus elvek csak humánus módszerekkel valósíthatók meg. Bálint György mondta találóan, hogy a humanizmus legnagyobb tragédiája, ha csak humanista eszközökkel hajlandó harcolni. Az erőszak ellen a szép lélek elbukik önmagában. De ahhoz, hogy az erőszak, a diktatura helyes arányát értsük, érezzük, lássuk — tudni, ismerni kell azokat a konkrét viszonyokat, melyek adott esetben ezek felhasználására rákényszerítenek. Ez pedig a nem-tekintélyelvűséget feltételezi.

A nevelésben kell parancsolni, kell a fegyelem. De nem tekintélyelvű nevelők kellene, akik csak parancsolni, "fegyelmezni" akarnak, akik így szemlélik az embereket.

A tekintélyelvű személyiség elmélete megteremti annak lehetőségét, hogy az interakciók társadalmi-politikai konzekvenciáit mélyebben, konkrétabban és pszichológiailag is lássuk, illetve, hogy a társadalmi mozgás pszichikus és szociálpszichológiai aspektusát is figyelembe vegyük; felhívja a figyelmet a társadalmi-politikai mozgás szociálpszichológiai oldalára. Lehet persze sokminden másra is használni, de ha a felhasználás apolitikus, vagy ellenünkre való, az sem változtat az elmélet jelentőségén, sőt, határozottabban arra kell késztesen, hogy az elvi alkalmazás lehetőségeit sokoldalúan kidolgozzuk.

Ebben a fejezetben - a fentiek szellemében - a tekintélyelvű pedagógus és a nevelés funkciója viszonyát vizsgáljuk.

2. Leegyszerűsítési tendencia, konvergens gondolkodás és előítélet

A leegyszerűsítési tendencia

A komplex, összetett, bonyolult, olykor ellentmondásos vagy konfliktusos helyzetekben az emberek reakciójának - többek között - kétféle jellemző módját különböztetjük meg /e két típus természetesen a kísérletek és megfigyelések statisztikus eredménye, mondhatnók: két véglet, s közöttük sok egyéni árnyalat található/.

A komplex, aszimmetrikus alakzatokat előnyben részesítőket komplex, ezzel szemben az egyszerű, szimmetrikus ábrákat preferálókat leegyszerűsítésre törekvő /röviden "egyszerű"/ személyiségnek nevezik.

Amikor a kísérleti személyeknek változó négyzetek nagyságát kellett megítélniük, akkor a változásokra éberén reagálókkal szemben a kiegyenlítésre hajók a változásokat alábecseülték, a különbségek kiegyenlítésére törekedtek, lassan reagáltak. Ugyanez a csoport a többiekénél nehezebben oldotta meg azt a feladatot, amelyben egy összetett alakzatba rejtett egyszerű ábrát, illetve ábrába rejtett arcokat kellett megtalálni. Egy másik vizsgálatban olyan képsorozatot mutattak a k. sz.-eknek, amelyekben egy kutya képe fokozatosan macskává változott. A k. sz.-ek egy csoportja sokáig ragaszkodott az első alakhoz, vonakodtak belátni, hogy a kép már nem kutyát ábrázol. Rejtvenyfeladatok megoldása is azt mutatta, hogy a problémákban rejlő szokatlan mozzanatok fenyegetően hatnak a leegyszerűsítésre törekvő személyiségekre, így azok nehezebben fogták fel és jegyezték meg a feladatot. A vizsgálati személyek leegyszerűsítésre való törekvése nemcsak különböző ábrák előnyben részesítésében nyilvánul meg /laboratóriumi vizsgálatok során/, hanem dinamikus helyzetek megítélésében is sajátos vonásokat mutatnak.

Ezek a feladatok /és más kísérleti szituációk/ elegendő nehézséget jelentettek ahhoz, hogy az "egyszerű" személyiségeket próbára tegyék: a feladatok bonyolultsága e személyiségek erejét meghaladta.

A saját nézetektől, tapasztalatoktól eltérő jelenségek, vélemények riasztóak az ilyen ember számára; azok megismerését nem tartja szükségesnek, sokszor eleve elutasítja őket.

Összevethetők e kísérleti szituációk a nevelési folyamat több tipikus jelenségével. A gyerekek spontán fejlődése és a nevelési tényezők hatására létrejött változások dinamikája, a gyerekek, a közösségek egyensúlyi állapotának állandó változása - ha sokkal összetettebben és több tényezővel is, mint a kísérleti feladatok - megfelelnek a komplex alakzatoknak. Még fontosabb a nevelésben a változó helyzetek felismerése, mely a valóban hatékony nevelőmunka előfeltétele, szemben a beiskatulyázó szemlélettel, mely tipikusan kiegyenlítő tendencia. A változó helyzetek, a változó gyerekek és változó viszonyaik mindig új és új, gyakran szokatlan mozzanatokot mutatnak, melyek nemcsak bonyolultabbak, mint a rejtvényfeladatok, hanem emberi, pedagógiai felelősséget követelnek. A nevelési helyzetek konfliktusainak elkerülése ez esetekben már nemcsak az egyén ügye.

A komplex, konfliktusos helyzetek elkerülésének egyik lehetősége a bonyolultság, ellentmondásosság tagadása - nem veszi tudomásul annak komplex jellegét -, vagy egyszerűen az ilyen jelenségek számára nem léteznek. A direkt vagy öntudatlan elutasítás mellett a komplex helyzetek leegyszerűsítése a másik elkerülő mechanizmus.

A konvergens gondolkodás

A leegyszerűsítési tendencia megnyilvánulása a konvergens gondolkodás. "A konvergens /szűkítő/ gondolkodás abban áll, hogy a lehetőségeket leszűkítjük, miközben létrehozuk a probléma egyetlen lehetséges megoldását." /Tyson 1972., 222. l./ Az "egyszerű" személyek általában ragaszkodnak a megkezdett, esetleg hosszadalmas, túl bonyolult, vagy majdhogynem nyilvánvalóan rossz megoldási módhoz, és nehezen illeszkednek be más gondolatmenetbe. Gondolkodásuk a vélt egyetlen helyes válasz irányába konvergál még akkor is, ha a megoldás több irányu és nincs egyetlen helyes válasz.

Holott a pedagógus egyik alapvető eszköze, információi forrása és meggyőzőési útja az lehet, hogy ha tud úgy is gondolkodni, ahogy növendékei. A tanítás során a magyarázat, a kérdésekre adott válasz csak úgy lehet eredményes, ha a tanár mér-

legeli a diákok különböző megközelítési módjait — egészen addig, hogy feltétlenül elismeri a tévedéshez való jogukat. A pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy beilleszkedjék a gyerekek gondolatmenetébe /és érzelmi, szociális helyzetébe/. Csak így képzelhető el nemcsak a céloknak megfelelő eredményes oktatás, hanem az alapvető nevelési feladatok, az egész személyiség formálása is /célkitűzés, követelés, ellenőrzés stb./. A konvergens gondolkodás számára járhatatlan ut a mozgás az egyestől a különöshöz és fordítva, valamint ugyanakkor az általános és különös közötti mozgás.

Az előítélet

A leegyszerűsítő tendencia nézetekben állandósult megjelenése az előítélet.

Az emberek a valósággal, új jelenségekkel találkozva esetleges, elsődleges információikat igyekeznek rendszerbe szedni. A részismeretek hipotetikus általánosítása a megismerés, a fogalom- és itéletalkotás folyamatának útja.

Az előítélet viszont olyan általánosítás, mely esetleges ismeretekre támaszkodik, s ezek alapján általánosít, azaz a szükséges hipotetikus jelleget nem veszi tudomásul. Heller Ágnes /1971./

megfogalmazásával az előítélet: "a másodlagos, lényegtelen vagy lényegtelenebb vonások általánosítása..., az igazsággal szembeni makacs és következetes ellenállás". /88-89. 1./

A pedagógus egy osztállyal, gyerekcsoporttal való találkozásai kezdetén összegyűjti első információit, s később, a gyerekek további megnyilvánulásai alapján megpróbál képet alkotni az egyénéről, és az együttesről. Lehet ez a kép a további megismerés kiindulópontja, feltételezés, melyet állandó, szigorú kontroll követ, s lehet a gyerekek fejlődésének mértéke: az előkép változása mutatja a gyerekek változásait is, a pedagógus ismereteinek fejlődését is. Ha viszont ez a kép a további megítélés sémája, akkor előítélet: beskatulázza a gyerekeket. És sokszor mintha süket és vak lenne, nem veszi észre a kialakult véleményétől eltérő megnyilvánulásokat, vagy ha mégis, akkor ezeket véletlennek tekinti. Itt már az előítélet nem magánügy: ható tényező, olyan elvárás, mely sokszor megvalósul, többnyire negatív elvárások eredményeként.

Ugyanennek a mechanizmusnak megjelenési formája az, amikor a pedagógus eleve kialakult véleményel áll növendékei elé; korábbi tapasztalatai, mások véleménye vagy hagyományok alapján ítél meg olyan konkrét gyerekcsoportot, amelyikkel még nem

is találkozott, vagy éppen most találkozik először. De előítéletes szemlélete és tevékenysége nyomán torzok, hamisak lehetnek tapasztalatai is, és erősíthetik előítéleteit. Ilyen diszkriminációt érezhetnek gyakran az állami gondozottak; hallani olyan véleményt, hogy a fiuk rosszak, a lányok ügyetlenek; a gyerek, aki kérdez vagy vitatkozik: rendbontó, rossz; ha nem tud a tanuló, akkor lusta vagy buta; ilyen a családi háttér abszolútizálása stb. "A gyakorlattal nem szembesíthető /nem szembesített – teszem hozzá G. J./ túláltalánosítások esetében ugyanez az ökonomizmus, egyszerűsögre törekvés /a korábban említett hipotetikus előfeltételezésre vonatkozóan – G. J./ a gondolkodás és magatartás olyan merevségére vezet, mely a lényegre törést, a valóság esetleg bonyolultabb vonásainak megszüntetésére irányuló nagyobb gondolati megerőltetést 'spórolja meg'". /Heller 1971., 87. l./

Nem véletlen, hogy az előítéletek között több a negatív tartalmu. Mivel kevés, de legalábbis nem elegendő ismeret alapján kialakult, differenciálatlan ítéletekről van szó /az előítélet másodlagos vonásokat emel ki a lényeg megismerése helyett/, az előítéleteknek legjobban a negáció tul általános formája felel meg. Ezt mintázza a mindig a hiányt, a hibát észreévő /rosszabb esetben: kereső/ pedagógus, aki gyakran ellenfelet lát tanítványaiban.

Hány és hány hosszuhaju fiu a szenvedő alanya az ilyen előítéleteknek, melyek nem hajlandók tudomást venni érzelmekről, eredeti gondolkodásról, pozitív töltésű társadalmi aktivitásról.

/Egy ujságcikk felveti pl.: vajon hány autós veszi fel az autópályát építő, a táborból hazatérő stopposokat?/

Előítélet és tudatosság

A tudatosság fokának sajátos megnyilvánulásai rajzolódnak ki Heller Ágnes előítéletről szóló tanulmányában. "A nembeliség objektive többé-kevésbé mindig jelen van, de nem egyformán tudatos, nem egyformán a tettek motivuma. Minél tudatosabb, minél inkább válik az emberi tettek motivumává, annál kevésbé partikuláris az egyed. Minél kevésbé tudatos, minél kevésbé motivál, annál partikulárisabb."

/Heller, 1971., 31-32. l./

A pedagógus mindennapi munkájában gyakran alternatívák előtt áll. A választás, a tevékenység és cselekvés - különösen a társadalmi kapcsolatokban, így a nevelésben is - mindig egy valószínű mozgástérben történik. A tájékozódást ebben a térben az adott korra jellemző, az emberiség addigi történetének örökségében megőrzött szokás-, viselkedés- és gondolkodásrendszer teszi lehetővé.

Az egyének különbözőképpen és különböző szinten sajátítják el ezeket a magatartás- és tevékenységrendszereket. A legfejlettebb fok: ezen rendszerek elsajátítása és új, szokatlan helyzetekben való rugalmas alkalmazása, finomítása.

Az előítéletes pedagógusok tevékenységükben a készen kapott sztereotípiákat közvetlen, partikuláris érdekeik szerint válogatják, és sztereotip módon használják fel, sem az elsajátításban, sem a kiválasztásban nem lépnek túl közvetlen érdekeik körén, a nembeliséghez való viszonyuk esetleges, a valamelyest is sikeres alkalmazkodó tevékenységnél megállnak, és nem hatolnak mélyebbre, önmagukat és tevékenységüket szemlélve közvetlenek — legalábbis az elért nembeli közvetettséghez képest.

Az előítéletesség bizonytalan az általános, egyes és különös dialektikájában, hajlamos a túláltalánosításra, durván, differenciálatlanul kezeli az egyest, kevéssé ismeri — és nem is törekszik megismerni — az egyes konkrét meghatározottságát, konkrét viszonyát a valósághoz. Így tehát a mindennapokban nehezebben tájékozódik, mert a konkrét nevelési szituációk sajátosságait nehezen /vagy egyáltalán nem/ ismeri fel, az előítéletek túláltalánosított sémái szerint alkalmazkodik — amíg ezt a helyzet, a társadalmi környezet le-

hetővé teszi. /Előítéletes környezete ezt a konformizmust követve jutalmazza, és az előítéletekkel szembenálló csoportokat - éppen előítéletességénél fogva - ellenséges csoportoknak tekinti./

Az emberek - terjedelemben és mélységben - különböző nagyságu részt látnak - ismernek a világból. Az előítéletes ember viszonylag, a nem-beli lehetőségekhez képest szűk ismeretkörben mozog /de azt egyetemesnek látja/. Ezzel bármely - elsősorban azonban a szociális - tevékenységekörben, így a nevelésben csökken választásának autonómiája, viszonylag kicsi a helyes választások lehetősége. Az ilyen pedagógus nem töltheti be különös, közvetítő funkcióját.

A tudatosság magasabb szintjén álló ember - az előítéletes emberrel szemben - képes döntéseit, tevékenységét, cselekvését a helyzetek önálló mérlegelése alapján végezni, mérlegelésében képes általánosabb ismereteket és az emberi tudás eredményeit alkalmazni, így tevékenységében megvalósulhat az egyes és általános dialektikája.
/Vö. Heller 1971., 170. 1./

A viszonylag szabad választáshoz, tevékenységhez az kell, hogy az ember "lehető legjobban ismerje az alternatíváit, a lehető legvilágosabban tudja értékelni annak értéktartalmát, tehát, hogy viszonya a környező valósághoz objektív le-

gyen." /Heller 1971., 164-165. l./ Mindez nem csupán azt jelenti, hogy az ilyen emberek, pedagógusok többet látnak a világból, többet tudnak, hanem azt is, hogy nemcsak ismerik korlátaikat, a kor emberiségének korlátait, hanem képesek szembenézni önmaguk és az emberiség nem-tudásával.

Az alternatívák, a leküzdendő nehézségek ismerete, az értékelés, az értéktartalmak, a valósághoz való viszony objektivitása — mindez történeti kategória. Ezt fejezi ki a "lehető legjobban", ami az adott korban elérhető legmagasabb szintet jelenti, illetve annak lehető meghaladását /ami már esetleg tudományosan is új/.

Mindennek feltétele az, hogy a pedagógus birtokolja a kor lehető legtudományosabb világnézetét, legyen világos helyzetismerete /ami szaktudományos és pedagógiai, pszichológiai, társadalmi tájékozottság alapján lehetséges/, legyen elfogulatlan emberismerete és objektív önismerete, mely - mint Heller mondja /1971., 165. l./ - a partikularitástól való distanciát tételez, azaz a tudatosság alapját jelentő közvetettséget.

Konvencionalizmus és sztereotípiá

A konvencionalizmust - mely ugyancsak az előítéletek körébe tartozik - a tekintélyelvű személyiség elmélete úgy értelmezi, mint a hagyo-

mányos középosztály értékrendjéhez való merev ragaszkodást. Ez együtt jár annak legkisebb megsértése /és a megsértés lehetősége/ kapcsán érzett aggodalommal. Az ilyen ember szolgálai /konform módon/ aláveti magát saját csoportja tekintélyeinek és erkölcsi értékeinek, az ezeket megsértőket elítéli, elutasítja. Általában ellenségesen érez más csoportok tagjaival. A tekintélyeket, a csoportnormákat előítéletesen szemléli, a valamikor bevált értékeket is elfogadja, így válik konvencionálissá. Hozzá kell tenni, hogy a konvencionális nemcsak az un. hagyományos középosztályhoz kapcsolódik, hanem minden rétegben, így a pedagógusok körében is megtalálható az ennek megfelelő konzervatív tendencia, mely tulajdonképpen előítéletek rendszere. /Itt feltétlenül különbséget kell tennünk az előítéletes konvenciók és a közösségek életében nélkülözhetetlen hagyományok között./ Egy réteg társadalmi orientációját ezen konzervatív tendencia aránya is kifejezi, ebben az értelemben alkalmazható pl. a hagyományos középosztályra is /bár ez a kategória elég homályos/.

Mint ahogy a konvencionális konkrét csoportokhoz kötődő előítéletnek tekinthető, ugyancsak ide sorolhatjuk a sztereotípiát is. "A sztereotíp viselkedés merev, túlzottan leegyszerűsített kategóriákban való gondolkodást jelent, főként a lélektani és a társadalmi tárgykörök tekintetében." /Sanford 1973., 395. l./ A sztereotípia

merev, a valóság változásainak ellenálló magatartást diktál, így tehát a valóság lényegi oldalai-val csak esetlegesen számol.

A nevelésben sok sztereotipia felfedezhető. Sztereotip eljárás, hogy ha egy osztály vagy gyerek-csoport izgatott, zaklatott, nyugtalan, akkor a pedagógus első és egyetlen lehetséges cselekedete a szigorú és kiméretlen rendteremtés. A bevált nevelési eljárások rutinszerű használata végül is előítéletes sztereotípiává változhat, és a rutin egyre kevésbé számolhat a nevelési folyamat egyes problémáival, jelenségeivel.

3. A gyengeség érzése és az önvédelem

A leegyszerűsítésre törekvő személyiség nyugalmát mindenképpen meg akarja őrizni: egyensúlyának feltétele, hogy a dolgok változatlanok legyenek, olyanok, ahogy azokat megismerte. Ezért válaszol minden bizonytalan helyzetre erős ellenállással. Halász /1972./ következtetése a kísérleti tapasztalatok alapján - a mindennapok megfigyelései ezt jól alátámasztják! -, hogy a kiegyenlítésre törekvő egyszerű személyiség, aki a komplex jelenségektől visszahúzódik, kerüli az

összeütközést, a problematikus feladatokat, a megméretést; az a mindennapi életben is elkerülő magatartást tanusít: kerüli a különbségtételt - uniformizál -, nehézkes, és kiegyenlítő az árnyalatok felfogásában.

A pedagógus esetében ez az ellenállás valóban a nevelőmunka tagadása, a fejlesztés lehetőségeiről való lemondás. Az ilyen pedagógus-magatartás nem számol a tényleges változásokkal, a gyerekek gondolkodásának, érzelmeinek, egész személyiségének alakulásával, az ezzel járó konfliktusokkal, csak a felületi jelenségekkel, végső soron saját nyugalmaival. Ellenállása a nevelés valós, gyerekekben megnyilvánuló problémáit kiszorítja a nevelési folyamatból.

A konvenciókhoz való merev ragaszkodás, azok jelentőségének túlzott hangsúlyozása, a konvencionális értékek melletti kiállás a külső társadalmi /réteg/ nyomás iránti fogékonyságot fejezi ki. "Ez olyasmi, ami az egyén saját értékrendje ingatag voltának tulajdonítható." /Sanford 1973., 393. 1./

Elsősorban a tudatlanság, az ismeretek hiánya hozza létre az előítéleteket, ez lehet elsődleges oka a személyiség önértékelésbeli gyengeségének és az értékek ingatagságának. Mi a mérték ebben? A kor társadalmi ismeretei. Az emberiség

őstörténetének babonái, mítoszai a kor hipotetikus tudományát képviselték: "előítéletről csak ott lehetett szó, ahol egy túláltalánosítással szembe lehet szegezni az igazságot". /Heller 1971., 128. 1./ Következésképpen az ismeretek hiánya nem feltétlenül előítéletek forrása. A lényeg, hogy az ember mennyire tekinti véglegesnek ismereteit, vagy mennyire tartja hipotetikusnak azokat. A hipotetikus ismeret, ítélet a valóság bonyolultabb viszonyainak megértését, új ismeretek befogadását, mérlegelését, a vélemény újrafogalmazását feltételezi: tulajdonképpen aktív, tudásra törő beállítódást jelent. Ez együtt jár az állandó változással, a valósághoz való viszony rugalmasságával, ami kétségtelenül nagy pszichikus energiát, gondolati megerőltetést követel.

Az eddigiek az előítéletet, a leegyszerűsítésre törekvést mint személyiségvonást és a tekintélyelvű személyiség intellektuális oldalát emelik ki. De mindez több, mint egyszerűen kognitív jelenség, vagy mint egyszerű tévedés. Erre utal Adorno és munkatársai véleménye is, mely szerint az egyén nézetei belső szükségleteit fejezik ki.

Sajátos szociálpszichológiai szükségletekről van itt szó, melyek két fontos tényezője: a személyiség organizációjának védelme és a csoporthoz tartozás szüksége. A tekintélyelvű személyiség

esetében ezeket olyan tényezők fejezik ki, mint a tévedéstől, a kudarcától való félelem, s ehhez kapcsolódik az új nézetrendszer kialakulásától, annak kockázatától való félelem. A forrás, hogy az egyénnek - ez esetben a pedagógusnak - nem volt elég alkalma önmaga és a világ dinamikus változásait és saját képességeit kipróbálni. Ezzel szoros kapcsolatban van a csoporthoz tartozás, mely ugyancsak az egyén biztonsági tényezője, s mely általában lényegesen meghatározza nézeteit.

Ha a tanár ismeretkészletével, gondolkodási képességeivel nem képes a komplex nevelési helyzetek minden lényeges komponensét átfogni, akkor ez a bonyolultság számára elérhetetlen. De vajon miért nem kutat kiegészítő információk után? Az elhárítás valószínűleg az erősebben szorongó emberek bizonytalanságából fakad. Ez a szorongás aktuálisan oka lehet a dolgok leegyszerűsítő szemléletének. De sokkal valószínűbb, hogy ez a leegyszerűsítő tendencia és a szorongás is csak más okok következménye.

A komplex helyzetek, problémák, minden feladat /az akadályok/ az emberekben feszültséget okoznak. Ilyen energia nélkül legelemibb problémáinkat sem oldhatnánk meg, minden feladat-megoldásban szükség van rá. A feszültség szintje egyénenként és helyzetenként változik, de ha ez a szükségesnél /optimális/ több vagy kevesebb, akkor kisebb a

jó megoldás reménye. A pedagógus aktivációs szintje függ attól, hogy milyen kihívó a nevelési probléma, mennyire érinti a pedagógus érdekeit, érdeklődését, érzelmeit, hogy mit fog fel a szituációból, felismeri-e valós tényezőit, sajátosságait, a megoldás lehetőségeit és következményeit. És mindez nemcsak aktuális ismeretkészletétől és képességei szintjétől függ, hanem korábbi tapasztalataitól, élményeitől, azok feldolgozási módjától, önismeretétől — személyiségétől.

Jelen esetben olyan pedagógusokról van szó, akik feltehetően kevés sikert éltek át, nem volt sok alkalmuk kipróbálni erejüket, nem sikerült önmaguknak bebizonyítani azt, hogy valójában mire képesek. /A siker nem egyszerűen külső elismerés, hanem a nevelőmunka valós eredménye, annak felismerése./

Ebben nagy szerepe van annak is, hogy a pedagógus mennyire önállóan végezte és végzi munkáját. /Ideértve a pedagógusképzés időszakát is!/ Nemcsak az objektív önállóságról van szó, hanem arról is, hogy szubjektíven mennyire érzi önálló-nak magát. Ez utóbbi is - részben - a tanár személyiségéből, korábbi tapasztalataiból fakad. De az ismeretkészletet és annak rugalmasságát sem szabad elhanyagolni. A komplex helyzetek elfogadásában ezeknek - mint a személyiség részeinek! - ugyancsak jelentős a szerepük.

Mindennek pszichológiai és pedagógiai konzekvenciái mellett itt most az a fontos, hogy a szorongás az egyén fejlődése során válhat személyiségének részévé, s ez a szorongás az öntudat, ön-bizalom hiányát, a gyengeség érzetét fejezi ki — akár valós ez a gyengeség, akár nem. A túl nagy szorongás általában gátló tényező a tevékenységben, a tényleges aktivitást fékezi /látszat-aktivitás gyakran velejáró tünet/ és nehezíti a bonyolult vagy konfliktusos helyzetekkel való tevékeny, adekvát megoldásra törekvő kapcsolatot; az egyén a lehető legkisebbre igyekszik csökkenteni tevékenységében a kockázatot, fél az esetleges tévedésektől.

Ha a nevelőmunkát, annak konfliktusait, problémáit nehéznek, a maga számára megoldhatatlannak érzi-látja a pedagógus, akkor a túl nagy feszültség kedvezőtlenül hat munkájára, és a megoldás "kényelmes", elkerülő utjait hívhatja elő. A szorongást kiváltó tényezők elhárításával próbálja feszültségét oldani. Könnyen belátható, hogy az elhárítás, a komplexitásoktól való elfordulás vagy azok leegyszerűsítése sem az ismeretek bővülésének, sem a probléma megoldásához szükséges képességek fejlődésének, következésképpen a nevelőmunkának sem kedvez.

A tekintélyelvű személyiség nem csupán nézetek rendszere. Nézeteinek zártsága csak kifejezője mélyebb személyiségvonásoknak, belső szükségleteknek, elsősorban a személyiség önvédelmi törekvéseit fejezi ki; a személyiség életében, praxisában alakult ki, s mint a tevékenységben megszilárdult struktúra, sajátos képességrendszerként nyilvánul meg.

A pedagógus félelmét kifejezheti az is, hogy nem meri elhagyni a tananyag és a dokumentumok biztos alapzatát, a tananyag ketrecében érzi csak biztonságban magát. Az ilyen tanár óráján kérdéseknek, vitának nincs helye, nem kalandozik el veszélyesnek látszó vizekre. Elsősorban önmagától fél. Önmagával, ezen belül önmaga tudásával, képességeivel, érzelmeivel nem mer rugalmasan bánni — úgy érzi, akkor veszélybe kerülne egész világhelyi sémája.

Ennek a tendenciának felel meg emberek megítélésében a szűk kategorizálás /emberek beskatulyázása/ és olykor a túláltalánosítás /éretlen hipotézisek, szubjektív állítások/, melyek egyaránt a számukra biztonságot jelentő kiegyenlítést szolgálják.

"Az 'önismeretről való lemondás' feltételezi, hogy se magunk, se mások 'lelkét' nem vagyunk hajlandók igazán komoly vizsgálat tárgyává tenni.

Ez a magatartás nemcsak az érzelmek gyakori elfojtásában jelentkezik, hanem abban is, hogy még a gondolatát is elvetjük annak, hogy cselekedeteink igazi rugóit, személyiségünk legmélyebb konfliktusait megvizsgáljuk." /Frenkel-Brunswick 1972., 290. l./

Fél a tekintélyelvű személyiség a differenciált érzelmektől, mert behódolásra kényszerült; s ez csorbitotta önbecsülését. "Fél érzéseinek őszinte kifejezésétől, mert érzelmei esetleg elragadják, nem mer gondolkodni emberi dolgokról, mert esetleg helytelen gondolatok jutnak eszébe." /Sanford 1973., 395. l. és vö. Secord-Backman 1972., 441-444. l./

A személyiség gyengeségének sajátos megnyilvánulása a projektivitás. A tekintélyelvű ember hajlamos arra, hogy saját gyengeségét és konfliktusait másokba vetítse, bennük vélje felfedezni.

A saját felelősségtől való menekülés

Ferge Zsuzsa vizsgálatában /1973., 21. l./ a megkérdezettek 8-10 százaléka tesz említést arról, hogy a pedagógus munkája is "kudarctényező" lehet. A saját felelősségtől való menekülés okaiként Ferge Zsuzsa /1971., 25. l./ a pedagógusok korlátozott lehetőségeit és gyakran csekély felkészültségüket jelöli meg.

A sztereotípiák, a szubjektivizmus, az én-gyengeség megnyilvánulása, hogy a tekintélyelvű személyiség a saját felelősségét hatókörén kívül álló erőkre viszi át - ez a babona lényege. /Sanford 1973., 395. l./ A pedagógiai babonák, előítéletek mélyén is megtalálható ez az elem. Önmagában az a megállapítás, hogy rossz a gyerek - ilyen differenciálatlanul - , valamiféle misztikus rossziaságra hárít minden felelősséget; minden előirt, konvencionális értéktől való eltérés okaként jelöli meg ezt a rossziaságot.

A "rossz gyerek" esetében feltétlenül különbséget kell tennünk a rossz mint erkölcsi kategória /a következőes erkölcsi normák/ szerint és az előítéletes, konvencionális elvárások között. A rossz.e két értelme között az az alapvető különbség fontos itt számunkra, hogy a tudatos erkölcsi normákban a rossz mind etikai, mind gyakorlati szinten konkrét, az előítéletekben viszont többnyire differenciálatlan. Az előítéletes ember hajlamos az egyes tetteket az egész személyiséggel azonosítani, túláltalánosítani.

A rossz okaként sajnos elég sok pedagógus az öröklést, a családot, a rossz társaságot, a körülményeket jelöli meg. Ha el is tekintünt attól, hogy ez a minősítés /"rossz"/ sem mindig helytálló, sokszor csak a pedagógus elvárásaitól való eltérés,

és ha tekintetbe vesszük a környezeti tényezők igen jelentős szerepét a gyerekek személyiségének kialakulásában, akkor is elhamarkodott állítás - sokszor több éves nevelőmunka után - minden felelősséget iskolán kívüli környezeti tényezőkre hárítani. Konkrét vizsgálatok, a körülmények alapos felderítése mellett az iskola és a pedagógus saját nevelőmunkájának elemzése alapján /tudatosan/ lehet csak a ható tényezőkről, a változások okairól az adekvát megítéléshez szükséges információkat összegyűjteni.

Ez a körültekintés azonban feltételezi a pedagógusnak önmagával, munkájával és esetleges kudarcaival kapcsolatos nyíltságot. Ezt kerüli meg a tekintélyelvű személyiség és saját felelősségét igyekszik hatókörén kívül álló erőkre átvinni.

A kudarc kerülése

Mindennek egyik oka a szorongás, mely "rendszerint a kudarcból való félelemmel párosul. Azaz a kudarc-elkerülés indítéka a teljesítmény létrehozásának indítéka fölé emelkedik." /Halász 1972., 73. 1./ Az előítéletes gondolkodás minden újat a már ismert, sztereotíp sémákhoz akar kötni. Megismerő tevékenységében a lehető legkisebbre szeretné csökkenteni a kockázatot, fél az esetleges tévedésektől.

A pedagógusok sikere, a munka eredményessége nehezen megfogható dolog. Talán ez is az egyik oka a kudarctól való nagy félelemnek. Itt nem csupán effektív kudarcról van szó, hanem éppen a munka eredményének nehezen való mérhetősége miatt annak lehetőségéről, hogy^avél vagy tényleges kudarcot ne ismerje el a pedagógus, illetve annak felelősségét elhárítsa magától. És mivel ez az elhárítás sokszor könnyebb út, mint a bonyolult pedagógiai történések áttekintése és értékelése, melyben sajnos pedagógusaink egy része nem eléggé járatos, s amelyhez nem elég az elvi pedagógiai tételek mechanikus alkalmazása, ezért a tekintélyelvű személyiségek számára egyenes az út az elhárítás, a szorongás adekvát oldására.

További következtetés, hogy a tekintélyelvű pedagógusok szubjektivizmusa fokozottan kiszolgáltatott a körülményeknek. Tevékenységük esetlegesen függ a környezettől, melyre sztereotípan, alkalmilag reagálnak, így több az ütközés lehetősége, mint a komplex, alkotó viszony esetében. Nem saját pozitív/társadalmi-pedagógiai/ céljaikat, normáikat valósítják meg - a körülmények lehetőségeihez képest -, hanem tulajdonképpen céljuk a környezet számukra kényelmetlen eseményeinek, az ütközéseknek, a fel nem ismert vagy nem tudatosított konfliktusoknak elhárítása, valamiféle statikus nyugalom biztosítása. Ez a környezetétől fokozottan függő személyiség általában önállót-

lanabb, mert érzései és gondolatai egybefolyznak, mert saját késztetéseivel szemben bizonytalanabb, nem ismeri jól azokat, így önbecsülése, és szellemi teljesítőképesége is kisebb. /Vö. Halász 1972., 71. l./

4. Az "eset-pedagógia"

Az "eset-pedagógia" a formális /külső/ fegyelmet tartja normának és az attól eltérőkre figyel. Saját partikuláris értékrendjét szeretné ráerőszakolni a pedagógiai valóságra.

Minden pedagógus elsajátít bizonyos pedagógiai, pszichológiai, társadalmi ismereteket. Erről az indexek és a diplomák tanuskodnak. A tantervekben, az oktatási programokban körvonalazott ismeretek többé-kevésbé a kor szintjén állóak, tudományosak.

Akik ezt megtanulták, megszerezték a tudatos nevelőmunka lehetőségét. Sokszor azonban a tanultak nem válnak a tevékeny személyiség szerves részévé, hanem különálló, önálló, absztrakt életet élnek, és nem vezérlik a konkrét szituációk sorozatában folyó munkát. Különválik a pedagógiai ismeret és a szituációkban való konkrét cselekvés. Az absztrakt ismeret így holt differenciatlanság. Az ilyen tudatosság csak kvázi tudatosság, hiszen nem számol a konkrét helyzetek sajátosságaival,

nem számolhat nevelőmunkája várható következményeivel. Tudása ellenére kiszolgáltatott a helyzeteknek, a körülmények uralása helyett a körülmények uralják. Az ilyen emberek tudása egyoldalú, tudatosságuk is korlátozottnak mondható: a pszichikus eszközöket, a tudást nem adekvát módon használják.

Vannak, akik úgy-ahogy megszerezték diplomájukat, de nem rendelkeznek megfelelő tudományos ismerettel. Partikuláris, sokszor egyedi ismereteik diffuzak, esetleg előítéletesek. A gyakorlatban az ilyen pedagógus többnyire spontán módon, szituatíven cselekszik.

Az ilyen "ösztönösen"* dolgozó pedagógusok nem tájékozódnak elég mélyen a konkrét helyzetek összetevőiben, nem mérik fel az egyes és általános adott, különös viszonyát, tájékozódásuk esetleges. Ugyanakkor nemigen mérik fel, hogy egy-egy eljárásuk, megnyilatkozásuk, döntésük, reakciójuk milyen következményekkel járhat. A nevelési folyamat anticipációjában vagy csak egyes helyzetek tüneti megoldásáig, vagy csak elvi, elméleti normatíváig jutnak, azaz mindkét esetben voluntarista

*

Nem a pszichológiai értelemben vett ösztönösségről van szó. A köznap szöhasználatban ösztönösnek nevezik az ilyen eljárást és az olyan pedagógusokat, akikre ilyen eljárások jellemzők. Az ösztönösséget nem-tudatos - vagy nem tudatosult, spontán - értelemben használjuk, kifejezve ezzel a viszonylagos közvetlenséget.

módon szemlélik a pedagógiai helyzeteket. /A helyzetekre bontás, és nem folyamatban látás is jellemzőjük./ A cél, a távlatok anticipációjának gyengesége pedagógiai felelősségtudatukat is megkérdőjelezi /ami bizonyos felelősségérzetet nem zár ki/. Ezek a pedagógusok gyakran nem is igen tudják, milyen távolabbi célok érdekében dolgoznak, legalábbis célrendszerük nem átgondolt, hiányos.

A célok tudatosságának, személyiségbe integrálásának hiánya mellett könnyen lehet, hogy verbálisan - az egyén számára holt absztrakcióként - megjelennek a társadalmilag tudatos célok. De ezekkel a célokkal képtelen bánni, nem ismeri fel a helyzethez való rugalmas adaptáció szükségességét és lehetőségeit. Sokszor a verbálisan vallott célok mögött az elidegenedett egyén egzisztenciális, a nevelő funkcióhoz képest partikuláris céljai húzódnak meg: például nyugalmat és viszonylag konfliktus nélküli megélhetést kíván.

Vannak, akik úgy vélik, hogy az a "jó" pedagógus, aki tud "fegyelmezni"; csöndben vannak óráján a gyerekek, s teljesítik kötelességüket, ha ez esetben nem is pontosan Kant kategórikus imperativusza szerint, hanem az iskola sokszor hasonlóan formális, tartalmatlan, gyakran csak tiltásokban megfogalmazott követelményei szerint. Lehet, hogy ez korszerű volt Comenius vagy Herbart

idején, lehet, hogy az akkori kor pedagógiai tudatosság-szintjének megfelelt.

De ma nem mondhatjuk, hogy rosszul dolgozik a pedagógus, ha pl. a tanteremből kihallatszik a záj, felcsattan a nevetés, és nem a tanár hangja dominál. Ez a hangerőben mérő pedagógia /mely szerint akkor jó a nevelés, ha csendben vannak a diákok/ az aktuális és formális fegyelem büvkörében él. Akkor aktivizálja magát a nevelő, ha egy-egy gyerek másként viselkedik, mint a pedagógus kívánja. Pataki Ferenc írja erről: "Nincs kezdetlegesebb pedagógiai beállítottság, mint az, amely csupán a tanuló elkövetett vétségei nyomán jár, s energiái java részét a dezorganizátorok és 'problematikusok' elleni harcban emészti fel." /Pataki 1966., 442. l./ Az ilyen nevelőre jellemző az alkalmi, spontán műveletek tulsulya a céltudatos, minden gyerekre, a közösségre kiterjedő gondoskodás-figyelem helyett; ez az esetlegesség jelenti a fent említett közvetlenséget.

Ez a pedagógia szinte csak a szélső értékekre figyel, a szembetűnő, az átlagból kilógó egyéniségek vonzzák-taszítják-váltják ki a nevelő-tevékenységet, velük "foglalkozik" a pedagógus. Az "esetek" kényszerítik rá magukat a nevelőre, nem ő szabja meg pedagógiai tevékenységének irányát. Az "eset"-pedagógiában sok a rögtönzés, a spontán elem, a sztereotip rutin, az egysiku reakció.

Jobb esetben a pedagógust emberszeretete, a gyerekek iránt érzett természetes felelőssége vezeti. Ez az érzelmek dominanciájában gyökerező közvetlenség a szentimentalizmus korában és Pestalozzi pedagógiájában - melynek központi kategóriája volt a viszonylag differenciálatlan, de egyértelműen érzelmileg telített emberi szeretet - magasszintű nembeliséget képviselt, különös tekintettel a középkor transzcendens érzelmeivel és emberszemléletével szemben. A "szerető" pedagógus nem-tudatos tevékenysége, érzelmei viszont sok veszélyt rejtnek: elkényeztetheti a gyerekeket, lehet túl engedékeny, fölöslegesen megbocsátó. Az ilyen áradó szeretetben feloldódhatnak a követelmények, a távlatok, az értékelés egészséges arányai és sok más nélkülözhetetlen nevelési eszköz. Persze ez a szeretet sok jó eredmény elérésére is képes lehet; fontosságát ma sem tagadjuk, de ha nem párosul széles körű tudással és határozott, érett személyiséggel, akkor bizonyára csak kevés esetben igazán jó a nevelőmunka; igen nagy a hibák előfordulásának valószínűsége. A távlatok, a nevelési folyamat perspektívájának, a nevelőmunka következményeinek anticipációja nélkül valamiféle felelősségérzet lehetséges ugyan, de megalapozott felelősségtudat aligha.

Ha viszont az "ösztönösen" nevelő pedagógus gyermekszeretete, felelősségérzete is gyenge lábon áll, ha személyiségét gyenge vagy rossz vo-

nások jellemzik, akkor még veszélyesebb ez az "ösztönösség". Ha pedig a kényelmesebb megoldásokat keresi a pedagógus, ha mindig a kisebb ellenállás irányába halad, ha lerázza magáról a gyerekeket, a problémákat és a konfliktusokat, akkor eljuthat a teljes nemtörődömségig: a szabadon hagyás anarchiája lesz munkájának eredménye. De éppen úgy elvezethet ez a könnyebb út a szélsősen formalista, kicsinyességekre tüzetesen ügyelő vakfegyelemhez. Ez a katedra-pedagógia kényelme, mely mindig és mindenkor eleve adott tekintélyt követel magának.

Bár kényelmes, könnyebb utról volt szó, nem kétséges, hogy az "ösztönösen" dolgozó pedagógus is kifáradhat, úgy érezheti, hogy igen nagy erőfeszítéseket tett. Nagyok és sokszor fölöslegesek ezek az erőfeszítések, mert a lehetőségekhez képest kicsi a valószínűségi terük, azaz kicsi a valóban eredményes nevelőmunka lehetősége. A pozitív eredmény igen esetleges, és az ösztönös pedagógus számára nem belátható. Szándékosan vagy nem szándékosan, a nevelési folyamat bonyolult hatásrendszerét, a nevelés közeli és távolabbi céljait figyelmen kívül hagyja, és a felületen megmutatkozó jelenségek vezetik, nem jut el a mélyebb okok, összefüggések mai tudás adta lehetséges mérlegeléséig, a helyes döntések forrásaihoz — ezeket a nehézségeket kerüli meg.

Megtévesztő lehet, ha a pedagógus fennen hirdeti tudatosságát, vállalja, hogy ő tiltásokban vagy esetekben gondolkozik; vagy tagadja az aktualitáson tuli nevelési célok szükségességét, vagy meggyőződéssel vall előítéleteket. A nevelési folyamat leegyszerűsítése a mai ismeretek mellett, ha csak azt mondják meg, hogy mi mindent nem szabad a gyerekeknek. De az ilyen egyéni meggyőződés is a pedagógiai ösztönösség megnyilvánulása — hiszen eleve ellentmond a tényeket sokoldaluan mérlegelő, a következményekért felelősséget érző és vállaló tudatosságnak, elmarad a kor szintjének nembeliségétől, ezért hamis tudatosság.

A fenti példák a tudatosság hiányának fő típusait sorolják: az absztrakt tudás egyoldalúsága, a pszichikus eszközök nem adekvát használata; az ismeretek hiányosságai vagy előítéletesség; az "esetekre" figyelés; hamis tudatosság. Ezekre a típusokra többé-kevésbé jellemző, hogy a nevelési helyzetek viszonylag közvetlenül^{*} uralják a nevelő-tevékenységet. A pedagógus kevésbé képes a társadalmilag adott pedagógiai /és társadalomtudományi, pszichológiai stb./ tudást mint pszichikus eszközt használni. Vagy azért nem, mert egyéni

*

A közvetlenség csak a konkrét nevelési helyzetek, a nevelési folyamat társadalmi lehetőségeihez képest igaz; az egyén - a pedagógus - antropológiai lényegét tekintve közvetett viszonyban van környezetével. Következésképpen itt a pedagógiai tudatosság hiányáról van szó.

A tudatossággal szemben az "ösztönös" pedagógus munkájában a személyiség önvédelmi mechanizmusai dominálnak, így tevékenységében a partikuláris elemek és törekvések vannak tulsúlyban. A hamis tudatosság, a partikuláris - és kvázi tudatosan vallott - célrendszer lényegében az egyén partikularitásának /esetleg társadalmi, réteg vagy osztály törekvésekkel találkozó/ ideológikus megfogalmazása.

Az "eset"-pedagógia szemléletes kifejeződése a fenti partikularitásnak. Az "esetek" elhárítandók, lehetőleg komolyabb konfliktus nélkül, igyekezni kell, hogy az átlagtól ne térjen el senki. A cél nem a nevelő hatás, hanem az elhárítás.

Ha viszont a pedagógus az "eseteket" mint nevelési problémákat tekinti, nevelő hatásu helyzetekké szervezi azokat, ha általánosítja az egyes eseteket, és a nevelési folyamat részeként fogja fel őket, akkor mindez a tudatos nevelés kiindulópontja lehet.

5. Tekintély, hatalom, külső csoportok

A behódolás

A tekintélyelvű személyiség önértékelése, öntudatossága alacsony szintű — jellemző rá a nagymértékű befolyásolhatóság és az erős függőség.

Ez arra vezet, hogy a tekintélyelvű személyiség eltulozza a tekintélyek tiszteletét, nagy jelentőséget tulajdonít az engedelmességnek és a hálnak, hajlamos a különböző emberek elítélésére, teljes elutasítására, megfegyelmezésére, megbüntetésére és a behódolásra, ugyanakkor ezt másoktól is megköveteli. Jellemző a "hajlam arra, hogy az emberek közti kapcsolatokat inkább a hatalomra és a társadalmi helyzetre, mint a szeretetre és a barátságra alapozzák"... /Sanford 1973., 404. 1./ Ez Sanford szerint a saját csoporton belüli tekintélyek, eredetileg a szülők elleni ellenséges érzületből fakad /"azok a dolgok, amelyekért az emberek hajlandó másokat megbüntetni, ugyanazok, mint amelyekért őket büntették meg annak idején"/.

A behódolásnak mintegy legyőzése, ellensúlyozása, racionalizálása a tekintélyek tiszteletének eltulzása és az, hogy ellenséges érzületeit /amit a tekintéllyel és saját behódolásával szemben érez/ a csoporton kívüli tekintélyekre viszi át, s keres és talál olyan csoportokat, melyek vétenek a konvencionális értékrend ellen — akik elítélésének tárgyaivá válhatnak. Helytelenítik, a csoporton kívülinek nyilvánítják a szabad érzelmi életet, az intellektuális és az elméleti, a gyakorlati hasznosság nélküli életfelfogást. /Sanford, 1973., 394. 1./

"Akiknek alacsony fokon áll az önbecsülésük, érzékenyebbek a csoport véleményére. Egyeseknek nyilván jóval nagyobb szükségük van tekintéllyel rendelkező csoportok támogatására, mint másoknak." /Shibutani 1973., 322. l./ SANford ennek a végletesen kifejtett formáját úgy jellemzi, hogy ez behódolás a tekintélyuralom előtt: a csoport erkölcsi tekintélye előtti kritikátlan viselkedés, melyben külső erők dominálnak. "Ezt nem az igazi tekintély iránti kiegyensúlyozott, reális tiszteletként, hanem a behódolásra irányuló tulzott mértékű emoniconális szükségletként értelmezzük." /Sanford 1973., 393-394. l./

Az ilyen magatartás dogmatikus, zárt és az embereket a hatalommal, a tekintéllyel való egyetértés mértéke szerint kategorizálja. Ez a nevelőmunkában különösen veszélyes, könnyen belátható, hogy hazugságra, álszentségre, konformitásra nevel.

Erősnek látszani és az agresszió

A valódi gyöngeséget tagadva, azt tulkompenzálva a tekintélyelvű személyiség igyekszik hatalmasnak és keménynek látszani, ezzel szemben a saját csoportján kívülállók gyengeségét állítja. Az emberi kapcsolatokban az erős-gyöngé, uralkodó-alávetett, vezető-követő dimenziókat hangsúlyozza.

/Sanford 1973., 396.1./ Ezt fejezi ki Karácsony Sándor könyve, A nyolcéves háború /1944/. A tradicionális tanár-diák ellentétben a tanár számára megközelíthetetlen és legyőzhetetlen a "pad alatti világ".

Az ilyen nézetek képviselői a tanár-diák viszonyt örök küzdelemnek tekintik. A diákok, kevés kivételtől eltekintve, első számú közellenségnek minősülnek, mert az ilyen tanárok szerint a diákok fő célja - erre irányul minden cselekedetük -, hogy a tanárokat bosszantsák, s ha ezt mégsem teszik, az csak a kemény, jól fegyelmező nevelésnek köszönhető. "A racionalizálást, az én által is elfogadott agressziót, kihagyva ebből az autoriter agressziót /a tekintéllyel kapcsolatos/, rombolási ösztönnel és cinizmusnak neveztük el. A cinizmust a racionalizált agresszió egyik formájának tekintettük: az ember szabadabban lehet agresszív, ha azt hiszi, hogy mindenki az."

/Sanford 1973., 396-397. 1./ Az ilyen tanár részben a gyerekek rosszását, részben kollégái fegyelmezését tekinti agressziónak, mely őt is feljogosítja ugyanarra. Ez a szemlélet csak okos és buta, jó és rossz gyereket ismer, az iskola legkönynyebben kodifikálható és ellenőrizhető követelménye, a verbális-lexikális tananyag tudása szerint és az iskolai formális rend szempontjából.

"A pedagógus kétségtelen fölénye a tanár-diák viszonyban csak akkor nem zárja ki a kooperatív-munkatársi és egyenlőség elvű közösségi viszony lehetőségét, ha e fölény elsősorban a nevelői személyiségben rejlő hatalmi forrásokban - a hozzáátésben, a sokoldalú kontaktusban, nyíltságban - gyökerezik, nem pedig a formális és a személyiséghez képest külsőlegesen eszközökben. Az utóbbiak alkalmazását is csupán az előbbiek hitelesítik." /Pataki 1972., 12-13. l./

Ha a pedagógus formális hatalma alapján megfegyelmezésre törekszik, a gyerekek behódolását várja el, akkor a diákok a "nevelés tárgyainak" érzik magukat, a "pedagógiai kiszolgáltatottság élményét idézi fel bennük — s ennek nyomán szükségképpen előhívja a személyiség ellenállását". /Pataki 1972., 12. l./ Ugyanakkor a büntetés-centrikus szemlélet állandóan ujratermeli a tekintélyelvűséget: azért büntet másokat, amiért őt büntették — és ez generációkban újra és újra ismétlődhet.

A pedagógus esetében mindez a formális hatalom, a katedra-tekintély birtokában a gyerekekkel szembeni autoriter agresszió megnyilvánulása. Ezt a tendenciát nem csupán a gyenge pedagógusok teszik lehetővé az iskolákban, hanem azok a dokumentumok és előírások, melyek tulzottan szabályozzák a nevelőmunkát. Ez teszi lehetővé az autokrata vezetési stílust nem kevés igazgató számára, így

aztán igazán tudatos, öntudatos, erős személyiségek képesek csak az alkotó nevelőmunkára.

A pedagógus önállósága - az, hogy a hivatalos tekintélyt, hatalmat képviselő dokumentumokat és vezetői utasításokat rugalmasan alkalmazza a nevelésben - nemcsak elvileg fontos, ennek nemcsak az a funkciója, hogy a célokat, feladatokat, követelményeket a mindenkori konkrét nevelési helyzetekre rugalmasan alkalmazni tudja: csak önálló pedagógus képes arra, hogy a gyerekek önállóságát kibontakoztassa, egyben személyes példája is ez irányba hasson.

Ha viszont a pedagógus kénytelen - egzisztenciális vagy egyéb okokból - a hivatalos tekintélyek előtt behódolni, akkor hasonló merev "szófogadást" követel tanítványaitól. Ha a pedagógus társadalmi helyzetében tulzottan tapasztalja az előírások, vezetők formális hatalmát, tekintélyét, akkor maga is ebben a dimenzióban fog gondolkodni, s ez nevelőmunkájában is megnyilvánul.

A rutin, a sztereotípiák egyéni, szubjektív biztonsága, a környezettel való ütközés elkerülése vagy azok sztereotíp megoldása, a kockázatok elkerülése nagy valószínűséggel kevésbé mérlegeli a pedagógiai szituációk megfelelő, célirányos megoldását. Az egyén önvédelmi indítékai ez esetben erősebbek a nevelési céloknál, konkrét feladatoknál.

Ugy tűnik, hogy a kérdés számukra: lenni vagy dönteni? És félelmükben esetleges döntéseik elsődleges célja és tartalma, hogy a "lenni" választ megerősítse, és minden kockázatot elkerüljön. A legfontosabb a rend, a fegyelem, abból nem lesz baj, ha csöndben vannak a gyerekek.

Igy születnek a negációs döntések, a tiltások; így kerülnek meg sokan az "igen"-t, az új, sokszor kockázatos lehetőségek mellé állást, tagadva azt a rutin biztonságos páholyából. /Vö. Ancsel 1972, 40-41. l./ Az ilyen pedagógia szinte csak büntetést, fegyelmezést ismer. A nevelési helyzetekben ez természetesen rombol: a gyerekek motivációi, erkölcsi, politikai nézetei stb. esetlegesen fejlődnek, sokszor a bár verbálisan helyes, de emberileg nem hiteles elvek, nézetek ellenére.

6. A tekintélyelvű személyiség és a nevelés funkciója

A tekintélyelvű személyiségek a partikularitás körében mozognak. Értékválasztásaikat elsősorban csoport sztereotípiáik, előítéleteik határozzák meg. Pedagógusként az általános társadalmi értékeket és normákat is előítéletek szerint, azok rendszerében fogadják el. Az elfogadás módjára pedig az a jellemző, hogy változathatatlan tekintélynek tekintik azokat. A különös közvetítő funk-

ció lényegével ellenkezik ez: nincs dinamikus mozgás az általános és különös között. Másik oldalról: az egyes történéseket, a pedagógiai valóságot, a gyerekek viselkedését is sztereotípiáik szerint értelmezik, nem képesek a nevelési törekvések egyes, sajátos problémáit felismerni, problémáik a nevelésben tulajdonképpen sztereotípiáik és a pedagógiai történések összeütközéséből származnak. Nevelőmunkájukban nem adekvát, a nevelési folyamat célja felé mutató megoldásokra törekszenek, hanem a lényegi konfliktusokat igyekeznek elkerülni, és saját sztereotípiáikat igyekeznek ráerőszakolni a gyerekekre.

Különös közvetítő funkció helyett saját magukat egy alá-fölérendeltségi lánc tagjának érzik: amit tőlük követelnek, azt követelik ők is. És mert ők "szófogadók" - ezt érzik követelménynek -, ugyancsak szófogadó behódolást követelnek.

A mozgás az általánostól a különöshöz és vissza, valamint a mozgás az egyestől a különöshöz és ugyancsak vissza dialektikája így a tekintély, hatalom mechanikus áttétel-sorává válik — megmerevedik a nevelő funkció.

A behódolás és annak megkövetelése a tevékenységek szűk körét engedi kibontakozni. A forrás az egyének gyengesége, vagy annak érzete, mely saját korlátait a nevelésre, a gyerekekre is kiterjeszti, formalizálva a nevelés folyamatát.

V.

ÖSSZEFOGLALÁS

A felnövekvő generáció társadalmi életre való felkészítését, a máát meghaladni képes dinamikus tudás és képességek kialakítását /illetve a felnőttek társadalmi tevékenységének fejlesztését/ a nevelés hivatott elvégezni — ez a nevelés különös funkciója. E különösség azt jelenti, hogy a nevelés közvetít a társadalom általános értékei és a gyerekek /illetve felnőttek/ - mint egyes - között. A pedagógusok munkáját a különösség mezőben több közvetítő tényező befolyásolja, így a szerep-elvárások és a nevelő-közösségek.

A nevelőmunka egyik meghatározója a pedagógusok tudása és tudásuk viszonya a nembeli értékekhez. Tudatosságuk kifejezi a társadalmi totalitásról szerzett ismeretek szélességét és mélységét, valamint a célkitűzésben és felelősségtudatban megjelenő közvetettség mértékét. Az eredményes nevelőmunka magasfoku közvetettséget kíván, a nembeli értékek elsajátítását, dinamikus célkitűzést és felelős, előrelátó tevékenységet.

A dolgozatban az elemzés célja volt, hogy a hagyományos, pedagógiai szakirodalomban található pedagóguskép tulajdonság-gyűjteményeinél,

tipológiáinál, ideálképeinél használhatóbb pedagógusképet adjon. Kerülni kívántuk az aprólékos leírást, mely a pedagógust mint tökéletes embert állítja elénk, és ugyancsak kerülni kívántuk a túl általános leírást, mely nem ad a pedagógus személyiségére vonatkozóan konkrét, megfogható normákat.

Az elemzés kiindulópontja a nevelés funkciója és a pedagógus tudatosságának követelményei. A különös, közvetítő helyzet önmagában a komplex társadalmi valóság totalitását fogja át, és mind az általános értékekhez, mind az egyeshez, mind önmagához való viszonyában és az e tényezők közötti mozgásában olyan személyiségeket feltételez az eredményes nevelőmunkában, akik az alkotó személyiségvonásokkal jellemezhetők.

A komplex látásmód és a teljesítményre motiváltság a közvetítő funkcióból adódó dinamika felfogására képes, és alakító, konstruktív módon, tevékenyen és aktivan fogadja a problémákat, konfliktusokat; éberén reagál a változásokra.

A nevelési helyzetek és a nevelési folyamat megítélésében és munkájában a független személyiség a valóság lényegi összefüggéseire figyel, és el tud vonatkoztatni saját és környezete partikuláris érdekeitől, elvárásaitól. Így az általános és az egyes viszonyát a pedagógus mint a különösség központja fogja fel, és képes a kétirányú közvetítésre.

Ezt a bonyolult tevékenységet csak divergens gondolkodási képességgel lehet átfogni, a közvetítő folyamat követelte rugalmassággal, könnyedséggel és az új és új szituációknak megfelelő eredetiséggel. A nevelési folyamat irányításában, cselekedeteiben az ilyen pedagógus képes konvergensen végigjárni utakat, és képes újraértékelni megoldásait: mert önkritikája, önértékelése fejlett. Mindez olyan alkotó személyiségek sajátja, akiknek reális önismeretük és önbizalmuk van.

E személyiségvonások - a nevelés természete szerint - normatívak, ugyanakkor nem jelentenek valamiféle elérhetetlen tökéletességet, és sokféle, sokszínű egyéni vonásokkal járnak együtt.

A tekintélyelvű személyiség vonásai nem kedvezőek a nevelés funkciójának. A leegyszerűsítésre törekvés, az előítéletek nem képesek átfogni a nevelés totalitását, az általános és egyes szféráját — saját partikularitásuk körébe zárulnak.

A tekintély, a hatalom, a behódolás megmerevíti szemléletüket, gondolkodásukat, munkájukat, mert csak ebben a dimenzióban képesek gondolkodni és cselekedni. A tekintélyelvű személyiség önbizalma kevés ahhoz, hogy elfogadja a

komplex valóság problémáit, konfliktusait, ellentmondásait, s nem képes munkája tényleges felelősségét átérezni. Jellemző rá a kudarcckerülés, a felelősség-áthárítás és a sztereotípiák. Hivatásához való viszonya is a partikularitás körében mozog, és ha úgy tűnik, vállalja is hivatását, szereti munkáját — éppen nevelőmunkájában /akár kinyilvánított véleménye ellenére/ elsősorban önmagát akarja igazolni, megvalósítani; fél minden tévedés lehetőségétől.

BEFEJEZÉS

A pedagógus személyiséget vizsgálva a nevelés és a pedagógus funkciójából indultunk ki. A nevelés komplex közegét mint különös mezőt értelmeztük. E különös mező általános oldala a társadalmi tudás és az azt közvetítő ideológiai-politikai szféra; az egyes oldal pedig a konkrét nevelési helyzetek, a nevelési folyamatban tevékenykedő gyerekek, illetve felnőttek /mint a nevelés "alanyai"/, és az ő konkrét viszonyaik. A pedagógus személyiséget és nevelő tevékenységét a pedagógiai különösség mező középpontjának tekintettük. A nevelési tényezők csoportosítása így a komplex nevelési folyamat sajátos strukturaltságát adja.

A pedagógiai közvetítés tehát sokoldaluan meghatározott, bonyolult folyamat, melyben az ideológiai normatívák, az általános társadalmi értékek egyes, konkrét pedagógiai helyzetekben, illetve a konkrét nevelési folyamatban jelennek meg. A pedagógiai közvetítés így nem lehet egyszerű, mechanikus információ-átadás, "hírvivés", hanem alkotó folyamatnak kell tekinteni. A pedagógus tudatossága - mint a világhoz, a neveléshez való általános viszonya - sem vizsgálható csak mint verbális, ténybeli tudás, hanem az egész személyiség összefüggésében értékelhető.

Mind az eredményes nevelőmunka, mind az erre alkalmas pedagógus személyiség elvi, normatív jellegű. A pedagógus tevékenysége, a sikeres nevelőmunka kreatív személyiségeket kíván. Pedagógusi eszménynek, célnak tekinthető a kreatív pedagógus személyiség.

A kreatív személyiség olyan általánossági szinten írja le a pedagógust, mely tartalmazza a funkciónak, a normatív igényeknek megfelelő, alapvetően szükséges személyiségvonásokat, ugyanakkor nem valamiféle túl részletezett, elérhetetlen, megvalósíthatatlan eszménykép. A nevelőmunka vonatkozásában alapvető személyiségvonások, mint a komplexitás és a teljesítménymotiváció, valamint a divergens és konvergens gondolkodás, az eredetiség,

a függetlenség, az önértékelés képessége, az érzelmek differenciáltsága és nyíltsága — egyénként sokféle formában jelenhetnek meg.

Ugyanakkor a társadalmi funkcióból és az alkotó képességegyüttesekből következően közösségi típusú pedagógus képe rajzolódik ki. A körvonalazott pedagógus személyiségkép jellegében, tartalmában magában foglalja a pedagógus-közösséggel való együttműködés feltételeit is — anélkül, hogy annak konkrét formáiról külön, részletesen szó lett volna.

A pedagógus pályára való alkalmasság

Az elég régóta nyilvánvaló, hogy a jó nevelőmunkához kell valamiféle rátermettség. Sokak szerint viszont a nevelés is szakma, ugyanúgy megtanulhatók fogásai, mint bármely más foglalkozáséi. Alighanem mindkét álláspontnak bizonyos mértékig igaza van.

A pedagógus pályára való rátermettséget — más szóval tehetségnek is mondják — többnyire csak esetleges megfigyelések és a bevezetőben felsorolt tulajdonsággyűjtemények próbálják megközelíteni; a különböző megközelítési módok a nevelőtevékenységből, a konkrét nevelési gya-

korlatból kiindulva vizsgálják. De a konkrétság, a nevelési gyakorlat esetleges mozzanatai gátolhatják a valóban tudományos és vizsgálható tényezők feltárását. Ezért is válhatnak akár misztikus tényezőkké az adottságok.

A pedagógussá válás első megfogható lépését kell megragadni: a pedagógussá válás formális kinyilvánítását, azt, hogy valaki pedagógusképző intézménybe jelentkezik. A jelentkezők személyisége akkor már többé-kevésbé integrált vonások együttese. Ez tehát a vizsgálat tárgya, ezen a szinten vetődhet fel a tehetség problémája.

Ez a tehetség-fogalom köznap i és elég meghatározatlan, bizonytalanul körvonalazott. Ezzel magyarázható, hogy Makarenko több helyen kijelentette, hogy nem tartja magát tehetséges pedagógusnak /vö. 1955/a, 453. l.; 1955/b, 136. l. és 250. l./, de azt is mondta, hogy nem tartja magát tehetségtelen pedagógusnak, sőt hangsúlyozta azt is, hogy fontos a tehetséges pedagógus /vö. 1965., 314. l.; 1955/c, 306. l.; 1955/b, 163. l./.

A tehetséghez kapcsolódva is, és szélesebb körben is az előzőekhez hasonlóan meghatározatlan a pedagógusmesterség megtanulása. E körben elsősorban tantervi, közoktatáspolitikai problémák vetődnek és kevésbé az intenzitás kérdései.

A nevelés valóban tanulható, de a tanulást megkönnyítik bizonyos személyiségvonások, mások pedig lehetetlenné tehetik a tanulást. A tehetséget úgy kell értelmezni, hogy a pedagóguspályára lépő, a pedagógusképző intézményben tanulmányait megkezdő személyiség milyen alapvető vonásokkal rendelkezik, melyek azok, amelyek kedvezőek a pályához, a tanuláshoz, melyeket kell fejleszteni és melyeket kell visszaszorítani. Vannak-e olyan tulajdonságai, amelyek eleve reménytelenné teszik jó nevelővé válását, illetve hiányzik-e olyan, ebben a korban nem kifejlészthető tulajdonság, amely nélkül nem válhat jó pedagógussá?

Akinek a gondolkodása merev, egyirányú beállítottságú /konvergens/, az minden bizonnyal képtelen lesz az igen bonyolult, mindig változó nevelési folyamat szálait kibogozni, nem valószínű, hogy megtalálhatja az adott helyzetek optimális megoldását. Az erősen előítéletes, sztereotip magatartássémákban élő ember alkalmatlan nevelőnek. A tulzottan szorongó és agresszív személyiség biztosan több kárt fog okozni, mint amennyi haszna lehet tevékenységének. Általában véve a tekintélyelvű, előítéletes személyiség nem kívánatos a pedagógus pályán.

A pedagógus pályára való alkalmasság megállapításának gyakorlatában jelenleg három fő irány figyelhető meg.

A középiskolából a felsőoktatási intézménybe - így a pedagógusképző intézményekbe is - jelentkezőkről az iskola /az osztályfőnökük/ jellemzést készítenek. A pedagógusok gyakran a tanulói vonásokat emelik ki, nem arra figyelnek elsősorban, hogy tanítványuk milyen pedagógus lehet, hanem arra, hogy milyen diák. /Erre utalnak a közölt vizsgálatban oly gyakran előforduló kategóriák, mint: érdeklődés, iskolai tanulmányi munkához való viszony és a szorgalom szó./

A pályaalakmasság vizsgálatának másik körre a tárgyi tudás, melyet az iskolai bizonyítványok, a felvételi vizsgák és az ezekből adódó felvételi pontszámok tükröznek.

Esetlegesen, spontán módon jelennek meg a pedagógus pályára kedvező személyiségvonások, céltudatosan csak a Budapesti Tanítóképzőben /U. Komoly Judit/ és a Gyógypedagógiai Főiskolán /vö. Gordosné 1969./ kísérleteznek ezzel.

Ezek a vizsgálatok konkrét pályaalakmasságra irányulnak, de olyan képességek alapján is

értékelnek, melyek a pedagógiai képességeknél általánosabbak, mint pl. a kapcsolatteremtési képesség.

A pedagógus pályára való alkalmasságot ezen körben kell keresni, azon személyiségvonásokat vizsgálva, melyek döntően meghatározzák, hogy milyen pedagógus válhat majd a jelentkezőből. E vonatkozásban kétségtelenül fontosak az intellektuális képességek, a tárgyi tudás, az általános műveltség. De sokkal lényegesebb a személyiség: a tekintélyelvű személyiség - bármely tárgyi tudás birtokában is - nem kedvez a jó pedagógussá válásnak; a kreatív személyiség viszont jó eredményt ígér. Éppen ezért a hagyományos felvételi vizsgákat ki kellene egészíteni olyan személyiségvizsgáló eljárásokkal, melyek alapján meg lehet állapítani a pedagógussá válás alapvető személyiségbeli feltételeit. Ezek elméleti alapjait kívánta e disszertáció körvonalazni.

A képzés

A pedagógusmesterséget meg lehet tanulni — mondják /vö. Makarenko 1955/b, 216. l./. De^a tanuláshoz kedvező, kevésbé kedvező vagy esetleg kedvezőtlen feltétel lehet a személyiség. Másrészt viszont e mesterség tanulásában - mint annyi más esetben is -- nem elegendő bizonyos

menyiségű verbális ismeret elsajátítása, nem elegendő valamiféle verbális szakmai tudatosság elsajátítása.

A pedagógusképzés legfőbb feladata, hogy pedagógus-személyiségeket formáljon. Közhely, hogy a képző intézmények nem adhatnak az iskoláknak kész pedagógusokat. De azzal sem érhetik be, hogy a nevelőmunkához szükségesnek látszó tárgyi tudásból a lehető legtöbbet nyujtsák, s a gyakorlatra bizzák a felhasználás megtanulását, ezzel egyúttal a maguk hatókörén kívül helyezték a pedagógus-személyiség kialakulását.

Hogyan válhat valaki alkotó pedagógussá? Csakis megfelelő tevékenység gyakorlása során. És ezt a pedagógusképzés nem bizhatja teljesen a végzés utáni gyakorlatra, amikor is esetlegesen tűnik az eredmény, hiszen sok-sok tényező zavarhatja a tanulást, főként azért, mert ez bizony kockázattal is jár.

Ellenvetésként kínálkozik, hogy a pedagógusképzés idején is végeznek gyakorlatot a jövőbeli pedagógusai. Ez a nevelési és /főként/ oktatási gyakorlat azonban nem elegendő. Egyrészt elég rövid idő, másrészt kevésbé ad módot önálló próbálkozásokra, alkotó megoldásokra.

A pedagógiai tárgyak elméleti oktatását ki kellene egészíteni problémahelyzetek elemzésével,

esettanulmányokkal. Az ilyen laboratórium jellegű gyakorlatok során tanulhatnák meg a jelöltek az elmélet rugalmas, alkotó alkalmazásának lehetőségeit.

Ezek után következhetne több és önállóbb nevelési gyakorlat. Az egyéni munkát rendszeres, napi konzultációval kellene összekötni, ahol a napi nevelési problémákat 4-6 jelölt egy tanárral rendszeresen kiértékelné.

A kész, lezárt ismeretek megtanulása, az önálló gondolkodás háttérbe szorítása, a tananyag verbális elemeit előtérbe helyező oktatás-centrikus iskola - és pedagógusképzés - kedvez a tekintélyelvű személyiségjegyeknek.

A magasszintű teljesítményszükségletet, mely fölébe kerekedik a kudarcból való szorongásnak, nem a befejezettnek látszó verbális tanulás, hanem a tevékenység lehető legnagyobb önállóságának biztosítása fejleszti, amikor az ember tapasztalhatja képességeit és megismerheti azok határait, amikor átélheti a teljesítmény érzelmi élményét, a sikert. Az iskolás feleletekkel szemben az ujszerű kérdések felvetésének, megoldásának, a képzeletnek, ötleteknek értékelése és elismerése növeli az önbizalmat, az önkontrollt, következésképpen az alkotóképességeket.

A pedagógusképzés alapvető feladata a nevelőmunkára legjobban alkalmas személyiségek nevelése, azaz az alkotó személyiségvonások kifejlesztése, továbbfejlesztése, erősítése. Természetes, hogy e személyiségvonások csak szakmai ismeretek birtokában valóban alkotó legyenek.

De igen fontos, hogy a képzés során elsajátított ismeretek bekapcsolódhassanak a jelöltek tevékenység-rendszerébe, hogy az ismeretek gyakorlati jelentéssel bírjanak számukra, ne csupán elvont elmélet, pusztán verbális ismerethalmaz legyen, amit tanulnak. Ennek útja a gondolkodási és a konkrét nevelési tevékenység — melyre mind az alkotóképesség, mind a tudatosság fejlesztése érdekében több időt és energiát kellene fordítani.

A tudatosítás első foka a problémahelyzet, melyben világosan elkülönül a tudás és nem-tudás. Első lépés: a problémák felismerése — erre is csak problémahelyzeteken, konfliktushelyzeteken keresztül lehet nevelni. A kreativitásnál tárgyalt teljesítményorientációra is, a megoldási attitűdre is nevelnek az ilyen helyzetek.

A pedagógusképzésben ki kell fejleszteni az emberi viszonylatokra, problémákra való ér-

zékenységet. A komplex ember- és társadalomismeret pedig az ismeretek sokrétűségétől és használhatóságától függ. De alapvető: bátorság, erő a problémák megoldásában. A képzés során sok sikerélményt kell szerezniük e téren a jelölteknek.

Bár a kutatók szerint a komplex látásmód a korai években alakul ki /vö. Taylor 1973., 239. l./, talán a pedagógusképzés idején is sokat lehet tenni azért, hogy a pedagógiai tapasztalatok ne legyenek a jelöltek fejében csupán merev formulák, hanem rugalmasan kombinálódhassanak, szerveződhessenek — mód legyen új és új összefüggéseket elméletben és gyakorlatban is kipróbálni.

Végső soron Pataki Ferenc nyomán /1966., 380. l./ mondhatjuk, hogy a pedagógiai felkészültség a tapasztalatok, problémák feldolgozásában érlelődik; valós pedagógiai tevékenységben, tervezésben és értékelésben alakul ki. Ennek elméleti alapja, előfeltétele az elméleti tudás, a képzés és a könyvek adta ismeretek. A tapasztalatok és ismeretek elemzése és folyamatos felhasználása a nevelővé válás küzdelmes folyamata.

"Érteni a neveléshez — az hiába, mégis csak művészet, éppen olyan művészet, mint jól játszani hegedűn vagy zongorán, mint jól fes-

teni, mint jó marósnak vagy esztergályosnak lenni. Sohasem lehet megtanítani valakit arra, hogy jó művész, muzsikus, esztergályos váljék belőle, ha egyszerően csak könyvet adunk a kezébe, de nem lát színeket, nem kap hangszert, nem áll munkapadhoz. A nevelés művészetében az a bökkenő, hogy nevelni csak a gyakorlat, a példa taníthat meg... Bármilyen sikerrel végzi is el valaki a pedagógiai főiskolát, bármilyen tehetséges is, ha nem tanul a tapasztalatból, sohasem lesz belőle jó pedagógus." /Makarenko 1955/a, 406. l.

A pedagógusmesterség tanulása: a tételes tudás elsajátítása, a nevelői gyakorlat, és elengedhetetlenül az egész személyiség fejlődése — pedagógussá alakulása. Mert az ismeretek felhasználása, aktivizálása, a tapasztalatok gyűjtése, elemzése és felhasználása függ a felhasználó személyiségétől! A tényeket sokoldaluan elemző, több lehetőséget mérlegelő divergens gondolkodás bizonyára megleli az optimális utakat. A rugalmas, komplex egyéniség előítéletek helyett az emberi viszonylatok elemzésén és átérzésén alapuló nem sztereotip, hanem rugalmas viselkedéssel reagál és hat, tevékenységét az emberi hitel, önmaga, hivatása vállalása teszi hatékony, igazán jó pedagógiai tevékenységgé. A különbség nyilvánvaló konfliktushelyzetekben: kerüli vagy tervezi-előidézi

a pedagógus; elkeni, bagatellizálja vagy kidolgozza, minden pedagógiai lehetőségét kiaknázza; csak örül, ha megszabadul a konfliktusos szituációktól, avagy elemzi, értékeli a helyzetet, a megoldást, az eredményt? A nevelőmunkában talán ezek a szélsőségek jellemzik legjobban a tekintélyelvű és az alkotó személyiséget, és ebben különbözik a spontaneitástól a tudatosság a nevelésben.

A pedagógusmunka kontrollja

Móricz Zsigmond azt mondta, hogy nemcsak a világ legbutább kisgyerekének, Imruskának kérdése ez: "Anyu, most fenn vagyok?". A szellem munkásai is naponta ezt kérdezik. Talán különösképpen vonatkozhat ez a pedagógusokra, akiknek munkáját, a tevékenység eredményét oly nehéz megítélni.

Kik és hogyan értékelik a tanárok munkáját? Tulságosan messzire vezetne, ha erre a kérdésre itt valamelyest is válaszolni szeretnénk, és válasz helyett több, ma még megoldatlan kérdés vetődne fel, s többnyire nem-tudásunk határait, a nevelőmunka értékelésének egy sor esetleges vonását tárhatnánk föl.

A disszertáció egy elmélet alapjait kívánta leírni. Ez arra is felhasználható lenne, hogy az igazgatás, a felügyelet a pedagógus személyiségét, tevékenységét tudatosabban, mélyebben vizsgálhassa. Az ilyen intenzív vizsgálatok az extenzíven megfigyelhető tények értékelését alaposabbá tehetik, a nevelőmunka értékelése így megalapozottabbá válhatna. A pedagógus tevékenységének értékelésében ezzel könnyebben megkülönböztethetők a lényeges és esetleges vonások, feltárható a tételes, verbális ismeretek és azok pedagógiai alkalmazásának a személyiségben integrálódó összefüggése. Így a tudatosság és a személyiség kapcsolatában a nevelőmunka alapfeltétele, a pedagógus személyisége értékelhetővé válhat — természetesen a valós nevelőmunka alapján, arra vonatkoztatva.

Az elmélet önmagában is eligazítást adhat a nevelőmunka értékelésében, de szükséges olyan vizsgálatok kidolgozása is, melyek egzakt módon mérik a személyiség egyes vonásait és melyek viszonylag mozgékonyan használhatók. Ezeket szélsőséges, problematikus esetekben kellene használni.

Hangsúlyozni kell azonban, hogy a pedagógus személyiség vizsgálata, a munka megfigyelés-szintű értékelése nem helyettesítheti a

nevelési eredmény-méréseket. Kiegészítheti azokat, illetve a tevékenység és személyiség viszonyában segíthet az eddigieknél egzaktabb eredménymérő vizsgálatok kidolgozásában. Mindenképpen hangsúlyozni kell, hogy a nevelőmunka eredménye sokszorosán összetett, bonyolult tényezők rendszerének eredője, melyben a gyerekek és pedagógusok viszonya dominál. A pedagógus személyisége - viszonylag állandó - a leginkább kézzelfogható tényező; végső soron a pedagógusokat is tükrözik a gyerekekben megvalósuló pedagógiai hatások.

A pedagógus önnevelése

A nevelőmunka megítélésének legjelentősebb vonatkozása a pedagógusok önismerete, önkontrollja. A pedagógusok esetében azonban nemcsak önismeret és önkontroll, hanem az egyéni, magán és pedagógiai jellegű problémák, feszültségek, gondok rendezése és az önnevelés is kell.

Végül is a nevelés annyiban tekinthető művészetnek, amennyiben alkotó folyamat. Erre az alkotásra és a pedagógus saját személyiségének alkotására is fel kell készíteni a pedagógusokat a képző intézményekben. De mindez az egész pályán, a pedagógus munkájában mindenkor jelenlévő alapbeállítódás kell legyen. Hiszen az önnevelés a nevelés egyik előfeltétele.

Mindehhez szeretne segítséget nyújtani a disszertáció. Az itt leírt nevelési funkciók, a szerepről írottak és a tudatosság, valamint a személyiség fő vonásainak elemzése segítség lehet a gyakorló pedagógusoknak önismeretük bővítésében és önnevelésükben, a magukról és munkájukról való tudatos és értékelő gondolkodásban.

FÜGGELEK

A PEDAGÓGUSOK TUDATOSSÁGÁNAK EMPIRIKUS

VIZSGÁLATI LEHETŐSÉGE

A pedagógusok tudatosságának elméleti elemzése mellett egy vizsgálatot is végeztünk. E vizsgálatban középiskolai tanárok egyetemi, tanárképző szakokra jelentkezett tanulókról készített jellemzéseit elemeztük tartalomelemzési módszerrel. Azt vártuk, hogy képet kapunk a pedagógusok egy körének értékrendszeréről. Emellett a vizsgálatot egy módszer kipróbálásának szántuk, azzal az igénnyel, hogy a tapasztalatok alapján a jövőben továbbfejlesztjük, csiszoljuk.

A vizsgálathoz a kiinduló ötletet az adta, hogy a tanárok által a továbbtanulni szándékozó tanulókról készített jellemzések viszonylag objektív forrásnak tekinthetők, ezekből következtetni lehet a jellemzéseket készítő tanárok ismereteire, értékrendjére, tudatosságára, személyiségére. Ez a vizsgálat - viszonylag szűk körben - tendenciákat tapinthat ki. A tapasztalatok alapján további, pontosabban körvonalazható vizsgálatokat szeretnénk végezni.

Elméleti alap

Kelly /ismerteti Bannister 1972./ szerint az ember anticipáló lény, a világot, környezetét hipotetikus konstrukciókban látja. Ez lényegében egybeesik a marxista antropológia megállapításaival. Ezen elmélet alapján feltételezhető, hogy a pedagógusok saját személyiségekre jellemző értékrend /konstrukció/ szerint készítik a tanítványaikról szóló jellemzéseket. E jellemzések nyilvánvalóan leírják a jellemzettek személyiségének jelentős részét, de éppen a jellemzésre használt kategóriák a készítőik értékrendjét is kifejezik.

Nem vizsgáltuk a jellemzések differenciáltságát, mélységét, szakszerűségét és igazságát /ez módszertanilag igen körülmények lennének/. Nem az volt a fontos, hogy a jellemzések reálisak-e vagy sem, hanem az, hogy milyen tulajdonságok alapján javasolják /vagy nem javasolják/ a középiskolai tanárok tanulóikat a tanári pályára. E vonatkozásban a valós vagy vélt tulajdonságok egyaránt kifejezik a jellemzést készítőik értékrendjét — az elemzésben felállított kategóriák szerint.

A tanárok értékrendjén belül különösen érdekes, és ez a vizsgálat közvetlen célja, hogy

milyen a tanárok hivatáshoz való viszonya: azért választottuk a tanárszakokra jelentkezők jellemzéseit, mert ezekben - várhatóan - nemcsak általános személyiségvonások, hanem sajátosan pedagógusi vonások is nagy valószínűséggel megjelennek /illetve azok hiánya is fontos információ/.

A módszer

373 jellemzést vizsgáltunk meg a tartalomelemzés módszerével. A jellemzéseket az ELTE és a KLTE tanárképző szakjaira 1973-ban jelentkezettek közül karonként és a felvettek, illetve nem felvettek szerint rétegzett véletlen mintavétellel választottuk ki.

A kódolást Illés Klára, Nagy Gyula, Regős János, Szabó Zsuzsa és Trnka Tibor egyetemi, illetve főiskolai hallgatók végezték. A gépi programozáshoz a programokat Szabó Ferenc készítette.

A tartalomelemzés módszere mind a pszichológiában, mind a szociológiában kipróbált eljárás, sokféle változatban használták. A tapasztalatok szerint az ilyen természetű vizsgálatoknál igen fontos a kérdőívként szereplő kategória-rendszer összeállítása, hiszen itt igazán buktató lehet az, hogy amit a kutató keres,

azt meg is találja. Éppen ezért e vizsgálatról csak tájékozódást és a kategória-rendszer kipróbálását, ennek nyomán pedig a jövőben hasznosítható tapasztalatokat vártunk.

A vizsgálat kategóriáit jellemzések előzetes tanulmányozása alapján gyűjtöttük, majd a végső összerendezésben az elméleti előtanulmányok normatíváival kiegészítettük azokat. A kategória-rendszer tehát magán viseli az empirikus tapasztalatok esetlegességeit is és az elméleti igények jegyeit is.

A kategóriákat a követő fő csoportokba soroltuk /a vizsgálat teljes anyaga az MTA Pedagógiai Kutatócsoport dokumentációjában található/:

- I. Objektív adatok
- II. Fizikai állapot
- III. Pszichikus jellemzők
- IV. Erkölcsi tulajdonságok
- V. Társas kapcsolatok, közösség
- VI. Javaslat, utalások a speciális pedagógiai rátermettségre
- VII. Szavak előfordulása

A kategóriák kidolgozásában sem extenzív, sem intenzív teljességre nem törekedhattünk.

E vizsgálat tájékoztató értékű. Lemérhető, hogy a kategóriarendszer még túl differenciált, egyes kategóriák változatai, belső struktúrája nem ad több információt, mint önmagában a kategóriák előfordulása.

A kategóriák előfordulási gyakorisága tanulságul szolgálhat arra, hogy mely kategóriákat lehet, illetve kell elhagyni, s melyek azok, amelyek fontosak ugyan, de kevészer fordulnak elő.

Eredmények

A kategóriák sorát áttekintve az érzékszervi jellemzők, az idegrendszerre vonatkozó értékelés, az emlékezet, a fizikai állapot, a tevékenység, az egyéniség és a szóelőfordulások elhagyhatók. E kategóriák előfordulása aránya alacsony, és más megfontolások is azt erősítik, hogy nélkülözhetők.

Az érzékszervi jellemzők /2 %, összesen kilencen említik/ végül is nem alapvetőek, bár bizonyos határok között, különösen, ha a tanári munkát zavaróak, fontosak. Egyébként is valószínű, hogy akiket valamilyen érzékszervi tényező akadályozna a tanári munkában, azok

vagy nem is jelentkeznek, vagy a pedagógusok más pályára irányítják őket. Ugyanez mondható a fizikai állapotra vonatkozóan is /35 %/.

Az idegrendszer megítélése /17 %/, a köznap megfigyelés szintjén nehéz és könnyen összememosódik az érzelmekkel, nehezen körülhatárolható, ugyancsak elhagyható kategória. Az emlékezet ritka előfordulását /27 %/ magyarázza, hogy a tanulmányi eredmény is utal erre, így külön említése fölöslegesnek tűnik.

A tevékenység /45 %/ és az egyéniség /53 %/ kategóriája viszonylag gyakori, mégsem sokra használható, mivel megítélése igen általános, következésképpen szétfolyó e két kategória. Ezt támasztja alá az is, hogy az egyéniség 198 előfordulása közül 110 egyszerű, személy egyéniségre vonatkozott.

A legritkábban előforduló kategóriák között szerepel a humor /9 %/, az optimizmus /10 %/, a fantázia /12 %/. E három kategória ilyen ritka előfordulása aggasztó, mivel olyan pszichikus vonásokról, tulajdonságokról van szó, melyek a nevelőmunkában elengedhetetlenül fontosak. A kreativitás kapcsán szó volt a humorról és az optimizmusról. A fantázia az eredetiséggel, a rugalmassággal, az intuícióval szoros kapcsolatban van. E kategóriák ritkasága a kreatív

értékek elhanyagolására utal, arra, hogy ezek a pedagógusok számára kevésbé fontosak, illetve kevésbé tudatosak a pedagógus pálya vonatkozásában. Az önállóság /23 %/, az önismeret /29 %/, érzelmi élet /37 %/ is^a kreatív személyiségvonások igen kis körű értékelését mutatják.

A figyelem erőssége és a megosztására való képesség - ez szinte közhely - egyik alapfeltétele a nevelőmunkának. Az igen ritka előfordulás arra utal, hogy ez nem tudatosult a pedagógusokban, legalábbis a vizsgált jellemzéseket készítőik 85 %-ában nem.

A jövőendő pedagógusok szociális kapcsolatait is elég szűken értékelik a jellemzések készítői. Az iskolai renddel való összeütközés /20 %/ alacsony előfordulási aránya érthető: a felvételi bizottságok és az iskolák nagyrészt vélt, de elég gyakori valós konformizmus-elvárását fejezi ki. E kategóriát is törölni lehet, semmit sem mond. Ugyanugy a felnőttekhez való viszony /24 %/. A kritika /31 %/ - mely önértékelési és szociális vonásokat egyaránt tartalmaz -, valamint a vitához való viszony /41 %/ ilyen - viszonylag alacsony - arányú előfordulása a véleményezők többségének konformitás preferenciájára utal.

A célok /39 %/, a jellem /39 %/, az akarat /40 %/ a teljesítményre törekvés kreatív jegyeinek szűk körű tudatosodását mutatja, hobbtt ezek a vonások igen fontosak a pedagógus pályán.

A jövőendő pedagógusról alkotott képben a jellemzést készítők több mint fele nem tesz említést a fellépésről /41 %/ - mely a személyiség viselkedésében megnyilvánuló határozottsága -, és a társak véleményéről /45 %/, mely a kortárs-csoportban elfoglalt helyet, értéket fejezi ki.

A felénél több jellemzésben fordul elő a munkához való viszony /52 %/, ami valamilyest pozitív tendenciát mutat. A tevékenységek szűk körét figyelő iskolai szemléletet fejezi ki az, hogy az iskolai tanuláshoz való viszonyt viszont 87 % említi. /Ez az információ is fölöslegesnek tűnik, hiszen a bizonyítványok erre is utalnak./

A leggyakoribb kategóriák a következők
/100 % = 373/:

érdeklődés	- 348	93 %
javaslat a felvételre	- 329	88 %
helye a közösségben	- 324	87 %

iskolai tanulmányi munká-

hoz való viszony	- 323	87 %
család	- 321	86 %
érdeklődés realizálása	- 304	82 %
gondolkodás	- 276	74 %
világnézet	- 216	58 %
kapcsolatteremtés	- 200	54 %

Fentiek a tartalmi kategóriák sorának egynegyed részét alkotják. Leolvasható ebből, hogy a jövőendő pedagógusok esetében 373 jellemzés között 49-ből hiányzott a közösségben elfoglalt hely, 173-ból a kapcsolatteremtésre vonatkozó utalások. Sok vagy kevés? Nehéz megállapítani. Mindenesetre a tanárok majd 1/8-a nem szól a jövőendő pályatárs közösségi helyéről és több mint 1/3, majdnem a fele nem ír a kapcsolatteremtésről. A megfoghatóbb és konkrétabb családi háttér viszont elég nagy teret kapott.

A tanári-iskolai értékrend jellemzője viszont, hogy a leggyakrabban előforduló kategóriák között a többség intellektuális, illetve "iskolai" jellegű: érdeklődés, gondolkodás, iskolai tanulmányi munkához való viszony, szorgalom.

Aránytalanul kevesen írnak arról, hogy a tanárképző szakra jelentkezők valóban peda-

gógusok akarnak-e lenni: 125 /33 %/ jellemzés szől erről. A megjelölt pályairány megoszlása: 101 /27 %/ - pedagógus, 16 /4 %/ - nem pedagógus, 8 /2 %/ - is-is. A javaslatok valamivel többek: 102 /27 %/ jellemzésben pedagóguspályára, 207-ben /55 %/ felvételre javasolnak.

A Művelődésügyi Minisztérium Köznevelési Főosztálya 1966-ban Utmutatót adott ki a középiskolákból továbbtanulásra jelentkező tanulók minősítésének /pedagógiai-pszichológiai jellemzésének/ elkészítéséhez. Az Utmutató felhívja a figyelmet arra, hogy e jellemzéseknek segíteniük kell a felvételi bizottságok munkáját, többek között azzal, hogy a jelentkezők "hivatástudatáról, pályaválasztásának helyességéről és érettségéről reális tájékoztatást adjanak". "A minősítésnek a tanulók világnézeti fejlettségére, közösségi magatartásukra és pályaválasztásuk helyességének indoklására vonatkozó megállapításai különös súllyal esnek latba a pedagógusi és a jogi pálya választásánál."

/1. 1./

Mit olvashatunk ki a jellemzésekből a pályaválasztás helyességéről? Bár a tanárszakra jelentkezés önmagában is választás - sajnos nem mindig a pedagóguspálya választása -, s az önéletrajzokban vagy a KISz-szervezet

jellemzésében is sokszor szó esik a jelentkező pályairányáról, mégis hasznos, ha a pedagógus is ír erről. A tanárszakra jelentkező jövődől kollégája lehet majd annak, aki most javasolja, s a javaslat - úgy tünik - saját tanári tapasztalatok alapján természetesen talán a legvalószínűbben tartalmazhat értékes megállapításokat a jelölt rátermettségéről, pedagógus pályára való alkalmasságáról. Végül is mindazzal, amit a pedagógusok a jellemzésekben a jövődől tanáraitól írnak — önmagukat is jellemzik. A pályára vonatkozó állítások a pedagógusok pályájukhoz való viszonyát is kifejezik.

A megvizsgált 373 jellemzésből 133-ban volt konkrétan a pedagóguspályára vonatkozott állítás. Ez persze nem jelenti azt, hogy a többi, több mint a fele, nem említ ilyen tulajdonságokat, hiszen például a közösséghez való viszony szinte minden jellemzésben szerepel. Itt viszont a választott pályához való viszony vonatkozásában a jellemzések konkrétan pályorientáltak. Nagyon sok az olyan jellemzés, melyben nem szerepel a pályairány, a javaslat pedig igen általános. Valószínűnek látszik, hogy ez esetekben a jellemzés fő célja az, hogy az egyetemre való bejutást támogassa, akár azzal is, hogy a pályaválasztás megfontoltságá-

nak, érettségének leírását elkerüli s adotttnak tekinti a szak-választást. Erről tanuskodnak az olyan jellemzések, melyek a választott pályára, illetve szakra, továbbtanulásra stb. alkalmasnak tartják a jelentkezőt, javasolják — ugyanakkor a pályairány nem szerepel a jellemzésben. A szak-választást és a bejuttatási szándékot fejezi ki az érdeklődés igen gyakori előfordulása is. Az a kategória, mely azt a szempontot vizsgálja, hogy ha nem pedagógus akar lenni a tanuló, akkor alkalmas-e mégis a pedagógus pályára, szinte föl sem merült a jellemzésekben, mindössze 3 % emliti. Ez az adat is arra utal, hogy a jellemzések készítőiben erősebb az egyetemre bejuttatás szándéka, mint a pedagógus személyiségvonásainak tudatossága.

Azokban a jellemzésekben, melyekben szerepelnek konkrét utalások a pedagógus pályára és amelyekben pedagógus pályairány is szerepel, egy sor kategória mintegy 10-15 %-kal gyakrabban fordul elő. Ez a tendencia — bár nem jelent szignifikáns eltérést — arra utal, hogy e két kategóriát használók nemcsak tudatosabban jellemeznek a többiekénél /hiszen a pedagógus pályára vonatkozó konkrét véleményt is írnak/, hanem szélesebben kategorizálnak, több kategória szerint jellemeznek.

A kategóriák előfordulási sorrendjében pozitív tendenciát fejez ki az, hogy ahol a speciális pedagógiai képességekre utalás előfordul, ott gyakoriságban 7. helyen szerepel a pályairány /84 %/, ahol pedig ilyen utalás nincs, ott a 28. helyen /26 %/. Tehát a speciális pedagógiai képességek említésével tendenciaszerűen együtt jár a pályairány megjelölése. Ez a tendencia fordítva is látható: a pályairányt megjelölőknél a speciális pedagógiai képességek előfordulása a 8. helyen áll /83 %/, a pályairányt nem említőknél pedig a 29. helyen /12 %/.

A konkrét pályairányt /a pedagóguspálya# vonatkozásában pozitív vagy negatív értelemben/ megjelölő, illetve speciális pedagógiai képességekre utaló jellemzések a többenél nagyobb arányban, gyakrabban és a használt kategóriák között előkelőbb helyen használják a jellemzésben a "célok" kategóriát.

Milyen következtetések vonhatók le, összefoglalva e vizsgálat tapasztalatait?

1. A jellemzések vizsgálatában a pályairány megjelölése és a pedagógiai képességek előfordulása jól használható kategóriák, közvetlenül utalhatnak a jellemzést készítő pedagógiai tudatosságára.

2. E tudatosság - ha nem is szignifikáns mértékben - tendenciaszerűen szélesebben kategorizáló, több kategória szerint jellemez, mint a többiek.

3. Azok a kategóriák, melyek a legfontosabbak, igen eltérő arányban fordulnak elő a jellemzésekben, de szinten minden kreativitásra utaló vonás igen alacsony arányu. Ez iskolai, pedagógiai értékrendszerünk túlzottan konformista, statikus voltára utal.

4. A szociális kategóriák közül a "helye a közösségben" gyakori előfordulása bizonyítja a közösségi nevelés tudatosodását, viszont az egyéb szociális tényezők eloszlása arra utal, hogy a közösségi szemlélet - legalábbis széles körben - még nem elég differenciált.

5. E vizsgálati módszert, a kategóriarendszert, érdemes célirányos pedagógus személyiséget vizsgáló eszközzé fejleszteni.

Minden tudományos vizsgálódás célja, értelmé végső soron valamiféle gyakorlati használhatóság. Különösen a társadalomtudományok terén nehéz "csak" újat mondani, hiszen az igazság kritériuma a gyakorlat, ez esetben a társadalmi gyakorlat, mely irreverzibilis, így

az "uj" kipróbálása egyben nagyobb kockázattal jár, viszont reálisabb az az igény, hogy az elmélet hasznos is legyen. Ez nem ilyen egyértelmű például a matematika vagy a kémia esetében, vagy a társadalomtudományok közül a régészetet hozhatjuk példának. Uj tények megállapítása /régészeti leletek, uj elemek stb./, valamint a különböző - közvetlenül egyelőre nem hasznosítható - természettudományos kísérletek eredményei nem közvetlenül hatnak a társadalom életére. Ezzel szemben a társadalom dinamikáját érintő elméletek igazolása mindig tartalmaz normatív elemeket, amennyiben vonatkoztatja magát a valóságra.

Igy van ez a pedagógus személyiséggel is, mely önmagában, funkciójánál fogva normatív kategória.

A disszertáció gyakorlati, empirikus lehetőségeire, felhasználására utal ez a vizsgálat. De az empirikus tények rögzítése önmagában mit sem ér. Az ilyen empirikus vizsgálatok funkciója az, hogy az elmélet és a valóság viszonyát feltárják. Ez azonban nem mindig igazolja az elméletet, sőt normatív megközelítés esetén éppen hogy az elmélet és a valóság eltérései a fontosabbak. Az empirikus vizsgálatok igazán akkor értékesek, ha kísérletek, változások kiinduló-

pontját rögzítik, hogy majd a céltudatos beavatkozás után újabb empirikus vizsgálatok feltárhassák az eredményt, azt, hogy hogyan válósíthatók meg az elmélet normatívái.

Jelen dolgozatban az elméleti kiindulópontokat és a vizsgálat lehetőségeit igyekeztünk feltárni.

Szeretnénk még néhány elképzelést, tervet fölvázolni. Az itt bemutatott vizsgálatban korántsem hasznosítottunk minden lehetőséget. Még bizonyára sok összefüggés rejlik az összegyűjtött adatokban.

A pedagógusok tudatossága és személyisége vizsgálatában használható módszernek látszik a tanárok által készített jellemzések tartalomelemzése. A továbbiakban a vizsgálódást az intenzitás irányába szeretnénk folytatni. Ennek során egyes pedagógusok jellemzéseit szeretnénk elemezni és az eredményeket egyéb vizsgálatok tapasztalataival kívánjuk összevetni. Ilyen vizsgálat lehetne Kelly személyiségkonstrukciós eljárása, valamint a pedagógus munkára adaptálható kreativitás-tesztek. Fel lehetne használni különböző nevelési konfliktushelyzeteket /mint erre van példa/ és elemzni a megoldásokat.

Az egzakt vizsgálatokat jól egészíthetnék ki az olyan interjúk, melyek a pedagógus szakmai és fiatalkori emlékeit, példaképeit, eszményeit tárnák fel. A pedagógus szerephez való viszonyt lehetne felderíteni interjúk keretében például azzal a kérdéssel, hogy van-e gunyneve és hogyan vélekedik róla; vagy kollégáiban milyen vonásokat értékel; miben látja kudarcai okát stb.

Rendszeres megfigyelések során lehetne olyan módszert kidolgozni, mely viszonylag egzakt módon méri a pedagógus viselkedését konfliktus-helyzetekben, melyekben legjobban megnyilvánul a tudatosság.

Ezek a tervek, melyek többé-kevésbé körvonalazódtak, a disszertáció elméleti részének kidolgozása és a vizsgálat feldolgozása közben születtek. A továbbiakban ezek kidolgozásával is szeretnénk foglalkozni.

A tartalomelemzés kategóriái

I. ADATOK

Szak, amire jelentkezett: kiírás

Az iskola székhelye: 6.

főváros	1
nagyváros	2
/Debrecen, Győr, Pécs, Miskolc, Szeged/	
megyeszékhely	3
kisváros, község	4

Sorszám 7. 8. 9.

Felvettek ELTE BK	101
TTK	201
KLTE BK	301
TTK	401

Nem felvettek

ELTE BK	501
TTK	601
KLTE BK	701
TTK	801

Nem nő 1 10.
férfi 2

Érettségi eredmény 11.

jeles	5
jó	4
közepes	3
elégséges	2

Apa foglalkozása 12.

szellemi - diplomás vagy vezető /ha nem is diplomás/	1
szellemi - nem diplomás, alkalmazott	2
szellemi /nem derül ki konkrétan, hogymilyen/	3
ipari fizikai	4
mezőgazdasági fizikai	5
fizikai /nem derül ki konkrétan, hogymilyen/	6
önálló	7
egyéb	8

Pályairány 13.

nem szerepel	0
pedagógus	1
nem pedagógus	2
is-is	3

Állítások száma 14. 15.

II. A JELLEMZÉS TERÜLETEI

a/ Fizikai és érzelmi

Fizikai állapot 16.

nem fordul elő	0
jó /egészséges, erős, sportol stb./	1
beteges, testi fogyatékos	2
is-is	3

Idegrendszer

17.

nem fordul elő	0
erős, kiegyensúlyozott /nyugodt, higgadt/	1
labilis, gyenge	2
is-is	3

Érzékszervi jellemzők
/látás, hallás/

18.

nem fordul elő	0
pozitivan fordul elő	1
negativan fordul elő	2
is-is	3

Érzelmi élet

19.

nem fordul elő	0
kiegyensúlyozott /gazdag is/	1
érzékeny /szenzibilis, könnyen sértődik/	2
szélsőséges /hangulatok, indulatok uralják/	3
szegényes /"flegma"/	4

b/ intellektualitás

Figyelem

20.

nem fordul elő	0
megosztott	1
egyéb	2

Emlékezet 21.

nem fordul elő	0
pozitív	1
negatív	2
is-is	3

Fantázia 22.

nem fordul elő	0
pozitív /általánosságban/	1
negatív /általánosságban/	2
konkrétan: alkotó /jó öt- letek, meglátások/	3
konkrétan: irreális, álmo- dozó	4

Gondolkodás 23.

nem fordul elő	0
eredeti /önálló, rugalmas/	1
pozitív vonások /logikus, rendszerező, összefüg- géseket keres, fegyelme- zett, komoly, mély, gyors stb./	2
általában jó /jó képességű, intelligens stb./	3
negatív vonások	4
is-is	5

Érdeklődés /beállítódás, 24.
"problémák igazgatják"/

nem fordul elő	0
szakmai /választott szak/	1
rokon területek	2

széles körű /a szakmai irány mellett más területek is, pl. vil. n./	3
<u>speciálisan pedagógiai</u> /szakmai, ált. érdeklődés- sel együtt - kiírás, sor- szám külön lapra/	4
<u>nem mutat érdeklődést</u>	5

Az érdeklődés realizálódása

25.

nem fordul elő	0
iskolai tevékenységben reali- zálódik /szakkör, tanul- mányi verseny/	1
"tájékozott" /szakir., szép- ir., szakmai előtanulmá- nyok, sokrétű ismeretek/	2
is-is /1-2/	3
nem realizálja	4

c/ Tevékenység, karakter, személyiség

Tevékenység

26.

nem fordul elő	0
aktív, energikus	1
passzív, szemlélődő	2
is-is /vegyes/	3

Akarat

27.

nem fordul elő	0
akaraterő /kitartás, türelem, önuralom, önfegyelem, aka- rás, megfontolt/	1
akaratos /makacs, önfajú; akaraterő, de öncélú/	2
gyenge	3

Jellem

28.

nem fordul elő	0
becsületes, őszinte, nyílt, lelkiismeretes	1
ált. pozitív /általánossá- gok/	2
negatív	3
is-is	4

Humor

29.

nem fordul elő	0
humorérzéke van	1
nincs	2

Egyéniség

30.

nem fordul elő	0
kiforrott, kialakult	1
bizonytalan /állásfogl., véle- mény/	2
általánosságban /pl. "egyé- niség"/	3
egyszerű, szerény /csendes, kedves, vidám/	4
ambivalens	5
negatív	6
is-is	7

Önismeret

31.

nem fordul elő	0
öntudatos, magabiztos /önbi- zalma reális/	1
öntelt /önbizalom sok/	2

gátlásos, bátortalan önbizalom kevés/	3
ambivalens	4
nehezen viseli el a kritikát	5

Önállóság 32.

nem fordul elő	0
önálló /bármely tevékenységben jó helyzetfelismerő, talpra- esett/	1
nem önálló	2
is-is	3

Fellépés /külső magatartás/ 33.

nem fordul elő	0
határozott /jó előadókészség, kifejezőkészség/	1
barátságos	2
félszeg	3
nehézkés /mozgás, beszéd/	4
többféle keveredik	5

d/ Kapcsolatok, közösség

Kapcsolatteremtés 34.

nem fordul elő	0
könnyen teremtet kapcsolatot /nyílt, nyíltszívű, közvet- len, aktív; barátság is/	1
emberszeretetet ált. /segítő- kész; barátság is/	2

ált. jó viszony társaival	3
csak barátság	4
alkalmazkodás /konformitás/	5
zárkózott	6
ambivalens	7

Család

35.

nem fordul elő	0
jó kapcsolat	1
rossz kapcsolat	2
ambivalens	3
egyéb /közömbös/	4

Felnőttekhez való viszony

36.

nem fordul elő	0
tisztelet, jó modor, udvarias	1
konformitás /a jellemzésben pozitívumként/	2
negatív /udvariatlan stb./	3
ambivalens	4

Kritika /nonkonformitás/

37.

nem fordul elő	0
kritikus	1
önkritikus	2
is-is /jó ítélőképesség/	3
nem kritikus	4
nem önkritikus	5
egyik sem	6
kritikus, nem önkritikus	7
önkritikus, nem kritikus	8

Összeütközések az iskolai renddel 38.

nem fordul elő	0
a jellemzés pozitívan értékeli /reális nonkonf./	1
a jellemzés negatívan értékeli /konf. igény/	2
is-is	3
jó magatartás /konf./ "kifogás nem merült fel"	4

Helye a közösségben 39.

nem fordul elő	0
vezető, kezdeményező /szervező, aktív, pl. ifivezető/	1
"közösségi ember" /ált.megj./	2
társait segíti, tevékeny	3
"beilleszkedett" /"részt vesz", KISz-tag stb., - passzív értelmű, <u>alkalomszerű</u> , társaihoz a viszonya jó/	4
elszigetelt v. konfliktusban van a közösséggel	5

Társai értékelése róla 40.

nem fordul elő	0
pozitív /tisztelik, tekintélye van, szeretik/	1
befogadták /többet várnak tőle/	2
negatív	3
is-is	4

e/ Munkához való viszony, távlatok,
világnézet

Az iskolai tanulmányi munkához való viszonya

41.

nem fordul elő	0
képességek és az isk. eredmény aránya /eredm. jobbak, ill. gyengébbek képességeinél, tanulm. munkája fejlődött/	1
tanulmányi eredményt említ /bármilyen minősítéssel, isk. mértékkel mér - ide: oszt.-ban a legjobbak között/	2
szorgalommal jellemez /változó, példás, rendszeres/	3
2-3 együtt	4

Munkához való viszonya

42.

/közösség, iskolán kívül, ált. nem konkrét tanulás/

nem fordul elő	0
felelősség	1
pontos /precíz stb./	2
felelőtlen	3
is-is	4
lelkes /csak ez szerepel/	5

Célok

43.

nem fordul elő	0
közösségi /céltudatos, tevékeny, sajátjának tekinti; önkéntes feladatvállalás; önzetlen/	1
saját célokért való tevékenység /céltudatos/	2

is-is /fejlődés/	3
céltudatos	4
nem céltudatos	5

Optimizmus

44.

nem fordul elő	0
pozitív	1
negatív /pesszi- mista/	2
ambivalens	3

Világnézet

45.

nem fordul elő	0
pozitív tevékenység	1
pozitív ált.	2
fejlődés	3
kialakulatlan, ellentmondásos	4
negatív	5
is-is	6

Vitához való viszony

46.

nem fordul elő	0
vitakész /meggyőződését hangoz- tatja, megvédi véleményét/	1
tekintélyérveket nem fogad el /nonkonf./	2
1-2 együtt	3
negatív, konformizmus	4
makacsul ragaszkodik állás- pontjához	5
is-is	6
vitákban nem vesz részt	7
néha vitatkozik	8

f/ Pedagógus pálya

A jellemzésben szerepel-e javaslat 47.

nem szerepel	0
nem javasol	1
felvételre javasol	2
megszorítással javasol	3
pedagógus pályára javasol	4
ped.pályára megszorítással jav.	5
felvételre jav., ped.-nak nem	6

A pedagógus pályára vonatkozó speciális megjegyzések /konkrétan a ped. pályára vonatkoztatja a jellemzés/ Minden állítást ki kell írni! 47. is! 48.

pl. konkrétumok - pozitív /egyes tulajdonságok kiemelése, pl. kifejezőképesség stb./

konkrétumok - negatív

általános pozitív

általános negatív /a jellemzés alapján javasol, illetve nem javasol, esetleg megszorítással stb./

ha nincs 0

ha van 1

Ha nem pedagógusnak készül, utalás a pályára való alkalmasságra 49.

nem fordul elő	0
lehet jó pedagógus	1
nem lehet jó ped.	2

III. SZÓELŐFORDULÁS

/Az itt felsoroltak fő fogalmak. E fogalmakat és szinonimákat állításban, értelmes, a közlést-állítást kifejező szókapcsolatokban ki kell írni./

jó tanuló /a választott szaktárgyából jó/

	50.
gondolkodva /értelmesen/tanul	51.
ismereteit jól alkalmazza	52.
aktív	53.
becsületes	54.
őszinte	55.
önálló /önállóság/	56.
eredeti	57.
alkotó	58.
egyéniség	59.
udvarias	60.
tisztelettudó /tisztelet/	61.
jó modor	62.
"részt vesz"	63.
társait segíti	64.
közösségi ember	65.
kezdemenyező	66.
lelkiismeretes	67.
példaadó	68.
szorgalmas	69.

IRODALOM

ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWICK, E., LEVINSON, D. J.,
SANFORD, R. N.: The Authoritarian Personality I-II.
/Science Editions, John Wiley Sons,
Inc., N. Y. 1964./

ADORNO, T. W.: Az elmélet és az empiria viszonya
a szociológiában /Tény, érték,
ideológia. Szerk.: Papp Zsolt.
Gondolat. Budapest, 1976. 505-515. 1./

ALLPORT, Gordon W.: Az előítélet./Gondolat. Buda-
pest, 1977./

ALMÁSI Miklós: A cinizmus: egy magatartás vitája
önmagával /Kritika 1966/6.,
10-19. 1./

ANCSEL Éva: A nevelés paradoxona /Köznevelés 1969/23,
3-4. 1./

ANCSEL Éva: Művészet, katarzisz, nevelés /Tankönyv-
kiadó. Budapest, 1970./

ANCSEL Éva: A szabadság dilemmái /Kossuth Könyv-
kiadó. Budapest, 1972./

ANTAL László: A tartalomelemzés alapjai /Tömegkom-
munikációs Kutató Központ. Buda-
pest, 1975./

ARMSTRONG, Roderick A.: Improving the Mental
Health of School Personnel. /Mental
Health and Achievement. Ed. E. Paul
Torrance and Robert D. Strom.
John Wiley et Sons, Inc. New York,
London, Sidney, 158-162. 1./ /1965./

ASCH, S. E.: A csoportnyomás hatása az ítéletek
módosulására és eltorzulására
/Csoportlélektan. Szerk.: Pataki
Ferenc. Gondolat. Budapest, 1969.
180-192. 1./

Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól - az MSzMP KB 1972. június 15-i határozata. /Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Tankönyvkiadó. Budapest, 1973. 53-72.1./

ÁDÁM György: A "nem-tudásért" való felelősség
/Világosság. 1972/12., 740-742. 1./

BANNISTER, D.: Egy új személyiségelmélet /Új távlatok a pszichológiában. Szerk.:
Foss, B. M. Gondolat. Budapest, 1972.
455-482. 1./

BARKÓCZI Ilona, OLÁH Attila, ZÉTÉNYI Tamás: Az intelligencia, a kreativitás és a szocio-ökonómiai státus összefüggéseiről /Magyar Pszichológiai Szemle. 1973. 522-532. 1./

BARRON, Frank: A komplexitás - illetve egyszerűség - mint személyiség-dimenzió /Művészetpszichológia. Szerk.: Halász László. Gondolat. Budapest, 1973. 84-107. 1./

BÁBOSIK István: Személyiség és pedagógia /Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1971. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1972. 37-66. 1./

BERGSON, H.: Bevezetés a metafizikába /Bp. Politzer Zsigmond és fia Könyvkereskedés. 1910./

BERGSON, H.: Idő és szabadság. Tanulmány eszméletünk közvetlen adatairól /Bp. Franklin-társulat. 1923./

BÉKÉSI Lajos: A hivatástudat nevelésének néhány kérdése a Budapesti Tanítóképző Intézetben /Bp. kézirat, egyetemi doktori értekezés. 1967./

BIDDLE, B. J.: A pedagógus hatékonyságának komplex vizsgálata /Contemporary Research on Teacher Affectiveness. Ed. Bruce J. Biddle, William J. Ellene. New York. Holt. XIII. 1-40. 1. OPKM Dok. 1964./

BRUNER, J.: Az oktatás folyamata /Tankönyvkiadó. Budapest, 1968./

BUDA Béla: A kommunikáció és az emberi kapcsolatok pszichológiája /Valóság. 1966/6. 16-27. 1./

BUDA Béla: A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái /Pedagógiai Szemle. 1967. 925-941. 1./

BUZÁS László: A nevelő-tanár lélektana /Szeged. é.n./

COMENIUS Ámos János: Nagy Oktatástana /Akadémiai Kiadó. Budapest, 1953./

CSALOG Judit: Tűnődés a nevelés "szubjektív" tényezőiről /Valóság. 1973/8. 89-95. 1./

Sz. DEÁK Ágnes: Beállítódás és alkotó tevékenység /Magyar Pszichológiai Szemle. 1973. 80-87. 1./

DURIČ, L.: A pedagógus teljesítőképesége és fáradtsága /Tankönyvkiadó. Budapest, 1973./

ENGELS, F.: A munka része a majom emberre válásában /Marx és Engels művei. 20. kötet. Budapest, 449-459. 1./

ERŐSS Ferenc: A szociálpszichológia fejlődése és "az autoritariánus személyiség" /A társadalmi változások pszichológiai értelmezésének problémájához. Világosság. 1974. 535-542. 1./

- ERŐSS Ferenc: Történetiség a szociálpszichológiában. I. /Valóság. 1977. 87-95. 1./
- FALUS Iván: A pedagógus helyzete, szerepe és tevékenysége /Pedagógiai Szemle. 1973. 684-694. 1./
- FARAGÓ László-KISS Árpád: Az új nevelés kérdései /Egyetemi Nyomda. Budapest, 1949./
- FARMER, Ch. E.: Pedagogical motivation /Education. 1973/3, 53-57. 1./
- FERGE Zsuzsa: A pedagógusok önértékelése /Valóság. 1971/11. 21-34. 1./
- FERGE Zsuzsa: A pedagógusok képe az iskola társadalmi szerepéről /Valóság. 1973/2. 18-31. 1./
- FERGE Zsuzsa, GAZSÓ Ferenc, HÁBER Judit, TÁNCZOS Gábor, VÁRHEGYI György: A pedagógusok helyzete és munkája /Az MTA Szociológiai Kutató Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Intézet vizsgálata. Kézirat gyűjtemény. Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutató Intézetének kiadványa. Budapest, 1972./
- FESTINGER, L.: A kognitív disszonancia elmélete /Szociálpszichológia. Szerk.: Hunyady György. Gondolat Könyvkiadó. Budapest, 1973. 75-83. 1./
- FISER, Jan: A tanító személyisége a szociálpszichológia szempontjából /Oduorna Vychova, Praha, 1966/10. OPKM Dok./
- FRENKEL-BRUNSWICK, E., LEVINSON, Daniel J., SANFORD, R. N.: Az antidemokratikus személyiség /Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény. III. kötet. Kézirat. Szerk.: Pataki Ferenc, Solymosi Zsuzsa. Takönyvkiadó. Budapest, 1972. 282-297. 1./

FUCHS, R.: Az új tanulási módszerek /Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest, 1971./

GAGE, N. L.: Theories of Teaching /Theories of Learning and Instruction. Ed. E. R. Hilgard. The University of Chicago Press. Chicago, Illionis 1964. 268-285. 1./

GARAI László: Személyiség-dinamika és társadalmi lét /Akadémiai Kiadó. Budapest, 1969./

GÁSPÁR László: A közösségi tevékenységekre épülő nevelési folyamat általános vonásai /Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1967. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1968. 59-101. 1./

GÁSPÁR László: Az osztálytársadalmi gyakorlat és az általános /mindenki számára szükséges/ nevelés tartalmi és szerkezeti összefüggésének problémái /Kandidátusi értekezés. 1971./

GÁSPÁR László-SARKADI László: Gondolatok a nevelés forradalmáról /Valóság. 1968/10. 1-8. 1./

GÁSPÁRNÉ ZANNER Éva: A kreativitásra nevelés lehetőségei /Pedagógiai Szemle. 1973. 950-955. 1./

Георгиев, Ф. И.-Новиков, А. А.: О природе интуиции /Вестник Московского Университета. 1973/5. 16-23./

GETZELS, J. W.: Conflict and Role Behavior in the Educational Setting /The Social Psychology in Education. Ed. Charters W. W. and Gage, N. L. Allyn and Bacon, Inc. Boston 1963. 309-318. 1./

GORDOS István: A pedagógus és a módszerek szerepe az óra jellegének meghatározásában /Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1964. 237-263. 1./

GORDOSNÉ DR. SZABÓ Anna: Kísérlet a hivatásra alkalmasság vizsgálatára felsőfoku beiskolázásnál /Pedagógiai Szemle. 1969. 493-503. 1./

GUILFORD, J. P.: Az alkotóképességek a művészetekben /Művészetpszichológia. Szerk.: Halász László. Gondolat Kiadó. Budapest, 1973. 69-83. 1./

GRASSEL, H.: A pedagógus személyiség kutatási módszerei /Probleme und Ergebnisse der Psychologie. 1970/34. 9-31. 1./ /OPKM Dok./

GRASSEL, H.: A pedagógus személyiség kutatásának lélektani problematikája /Pädagogische Forschung. 1973/4-5. 131-155. 1. /OPKM Dok./

HALÁSZ László: Személyiség - szemléletmód - alkotóerő - kultúra /Valóság. 1972/9. 70-80. 1./

HALÁSZ László: Előszó a Művészetpszichológia c. kötetéhez /Művészetpszichológia. Szerk.: Halász László. Gondolat Kiadó. Budapest, 1973. 5-38. 1./

HARSÁNYI István: A pedagógus szerepe a tömegkommunikációs eszközök korszakában /Pedagógiai Szemle. 1968. 657-667. 1./

HELLER Ágnes: Társadalmi szerep és előítélet /Akadémiai Kiadó. Budapest, 1971./

HUSZÁR Tibor: Gondolatok az értelmiség szociológiai jellemzőiről és fogalmáról /Valóság. 1972/2. 1-22. 1./

JANOWSKI, Andrzej: A tanári irányítási stílus és a normák kialakulása /Problemy Opiekunczo Wyhowawcze. 1971/10. 20-23. 1. OPKM Dok./

KARÁCSONY Sándor: A nyolcéves háború /Budapest, Exodus. 1944./

KARDOS István: Az értelmiség fogalma a tudományos és köznapigondolkodásban /Valóság. 1972/7. 12-25. 1./

KARDOS Lajos: A nyelv eredete és a munka /Filológiai Közlemény. 1958. 539-551. 1./

KELEMEN László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései /Tankönyvkiadó. Budapest, 1970./

KERÉKGYÁRTÓ Imre: Az ideális tanár diákvallomások tükrében /Pedagógiai Szemle. 1968. 256-262. 1./

KERÉKGYÁRTÓ Imre: Tekintély és korszerűség /Köznevelés. 1972/23. 15-16. 1./

KÉRYNÉ SÓS Julia: A tanári szoba levegője és erkölce /Köznevelés. 1966/18. 695-696. 1./

KÉRYNÉ SÓS Julia: Tanárok élete és munkája /Akadémiai Kiadó. Budapest, 1969./

KOESTLER, A.: Szokás és eredetiség /Művészetpszichológia. Szerk.: Halász László. Gondolat Kiadó. Budapest, 1973. 216-229. 1./

KON, I. Sz.: Az előítélet pszichológiája /A pszichikum és a tevékenység a mai szovjet pszichológiában. Szerk.: Váriné Szilágyi Ibolya. Gondolat Kiadó. 1974. 561-593. 1./

- KONCZ János: A pedagógus hivatás vizsgálata a fejlett szocialista társadalom építése követelményeinek szemszögéből /Kandidátusi értekezés. 1976./
- KUZMINA, N. V.: A pedagógiai képességek kialakulása /Tankönyvkiadó. Budapest, 1973./
- КУЗМИНА, Н. В.: Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. /Издательство Ленинградского Университета. 1967./
- LANDAU, Erika: A kreativitás pszichológiája /Tankönyvkiadó. Budapest, 1974./
- LANGEWELD, M. J.: A pedagógus antropológiája és pszichológiája /Pädagogische Rundschau.1965/11. 745-753. 1. OPKM Dok./
- LEONTYEV, N. L.: A tevékenység problémája a pszichológiában /A pszichikum és a tevékenység a mai szovjet pszichológiában. Szerk.: Váriné Szilágyi Ibolya. Gondolat Kiadó. Budapest, 1974. 33-60. 1./
- LÉNÁRD Ferenc: A tehetség problémája és a tanterv /Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1960. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1961. 173-195. 1./
- LÉNÁRD Ferenc és S. MOLNÁR Edit: A tevékenység értelmezése a materialista pszichológiában /Magyar Pszichológiai Szemle. 1962. 408-419. 1./
- LICK József: Személyiség és filozófia /Kossuth Könyvkiadó. Budapest, 1969./

- LINDSEY, Margaret /Ed.; 1961./: New Horizons
for Teaching Profession /National
Commission on Teacher Education
Association of the U. S.
Washington D. C./
- LUKÁCS György: A. Makarenko: Az új ember ková-
csa /Lukács György: Nagy orosz rea-
listák. Szocialista realizmus.
Szikra. Budapest, 1952. 153-208. 1./
- LUKÁCS György: A különösség mint esztétikai ka-
tegória /Akadémiai Kiadó. Budapest,
1957./
- LUKÁCS György: Az esztétikum sajátossága. I-II.
/Akadémiai Kiadó. Budapest, 1969./
- LUKÁCS György: Marx ontológiai alapelvei. A .
reprodukció. I. /Magyar Filozófiai
Szemle. 1974/1. 1-80. 1./
- LYTTON, H.: Creativity and Education /London,
Routledge and Kegan Paul. 1971./
- Magyar Értelmező Kéziszótár /Akadémiai Kiadó.
Budapest, 1975./
- MAKARENKO 1956.: Művei I. kötet /Akadémiai Kiadó-
Tankönyvkiadó/
1955.: Művei II. kötet "
- 1956/a: Művei III. kötet "
- 1955/a: Művei IV. kötet "
- 1955/b: Művei V. kötet "
- 1955/c: Művei VII. kötet "
- MAKARENKO 1965.: Neveléstudományi művei I. kötet
/Tankönyvkiadó/
1965/a: Neveléstudományi művei II. kötet
/Tankönyvkiadó/

MARX, K.: Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből /Budapest, 1962./

MÁRKUS György: Marxizmus és "antropológia" /Az emberi lényeg fogalma Marx filozófiájában/ /Akadémiai Kiadó. Budapest, 1971./

MEIER, N. C.: A művészi tehetség összetevői /Művészetpszichológia. Szerk.: Halász László. Gondolat Kiadó. Budapest, 1973. 41-51. l./

MESTERNÉ DR. BODA Fiore-MEZEINÉ ERDÉLYI Éva: Követelmény, jutalom, büntetés /Akadémiai Kiadó. Budapest, 1959./

MEZT, G.: A speciális beállítottságok vizsgálatának elméleti és empirikus szempontjai /Disszertáció. München, 1971./ /OPKM Dok./

MÉREI Ferenc: Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában /Fővárosi Pedagógiai Intézet. 1974./

MOHÁS Livia: Milyenek látnak bennünket? /Köznevelés. 1969/21. 3-41./

NAGY Sándor és HORVÁTH Lajos /szerk./: Nevelésemélet /Tankönyvkiadó. Budapest, 1967./

ORMAI Vera: Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak a tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére /Magyar Pedagógia. 1972. 382-417. l./

KÓSÁNÉ ORMAI Vera: Nevelői eljárások különböző tanulói magatartási rendellenességek esetén /Pedagógiai Szemle. 1973. 329-338. l./

ÓVÁRI Miklós: Kulturális politikánk időszerű kérdéseiről /Az MSzMP KB 1977. június 22-i ülésen elhangzott előadói beszéd és zárszó rövidített szövege. Társadalmi Szemle. 1977/7-8. 13-28.1./

PANFILOVA, T. Sz.: A tanár pedagógiai jártassága fejlesztésének utjai /Szovjetszkaja pedagogika. 1964/8. 117-122. 1. OPKM Dok./

PATAKI Ferenc: A pedagógusmunka etikája /Köznevelés. 1966. 573-577. 1./

PATAKI Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája /Tankönyvkiadó. Budapest, 1966./

PATAKI Ferenc: Szakmai "betegségeink"/Köznevelés. 1966. 388-390. 1./

PATAKI Ferenc: A társadalmi "nagy csoportok" értékorientációi /Valóság. 1972/7. 26-39. 1./

PATAKI Ferenc: "Tanár szerep" és "diákszerep" a szocialista iskolában /Köznevelés. 1972/13. 11-15. 1./

PESTALOZZI: Válogatott művei I-II. /Tankönyvkiadó. Budapest, 1959./

PLATON: Az állam /részletek/ /Gondolat Kiadó. Budapest, 1968./

PONOMARJOV, J.: Pszichikum és intuición /Kossuth Könyvkiadó. Budapest, 1968./

DR. RANSCHBURG Jenő: Félelem, harag, agresszió /Tankönyvkiadó. Budapest, 1973./

ROUSSEAU, J.: Emil, vagy a nevelésről /Tankönyvkiadó. Budapest, 1957./

- RUBINSTEIN, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai. I-II. /Akadémiai Kiadó. Budapest, 1964./
- RYANS, D. G.: Tanári magatartásformák és tulajdonságok vizsgálata /Contemporary Research of Teacher Effectiveness. Ed. Bruce J. Biddle, William J. Ellens. New York. Holt. XIII. 1964. 67-101. 1. OPKM Dok./
- SANFORD, N.: Az autoriter személyiség elmélete /Szociálpszichológia. Szerk.: Hunyady György. Gondolat Kiadó. Budapest, 1973. 384-405. 1./
- SÁNDOR Pál: Henri Bergson filozófiája /Gondolat Kiadó. Budapest, 1967./
- SCHMIDT, M.: Konfliktfeld Schule /Erziehung. 1974/2. 15-21. 1./
- SEARS, P. S. and HILGARD, E. R.: The Teacher's Role in the Motivation of the Learner /Theories of Learning and Instruction Ed. E. R. Hilgard. The University of Chicago Press. Chicago, Illionis, 1964./
- SECORD, P. F.-BACKMAN, C. W.: Szociálpszichológia /Kossuth Könyvkiadó-Mezőgazdasági Könyvkiadó. Budapest, 1972./
- SEVE, L.: Marxizmus és személyiségelemélet /Kossuth Könyvkiadó. Budapest, 1971./
- SHIBUTANI, T.: Vonatkoztatási csoportok és a társadalmi ellenőrzés /Szociálpszichológia. Szerk.: Hunyady György. Gondolat Kiadó. Budapest, 1973. 210-328. 1./

- SZÁVAI Nándor: A teljesség felé /Köznevelés.
1970/7. 25-27. 1./
- SZOKOLSZKY István: Pedagógiai tanulmányok /Tan-
könyvkiadó. Budapest, 1972./
- TAYLOR, I. A.: Az alkotó folyamat természete
/Művészetpszichológia. Szerk.: Ha-
lász László. Gondolat Kiadó. Buda-
pest, 1973. 230-248. 1./
- TAYLOR, William: Society and the Education of
Teachers /Faber and Faber LTD.
London, 1969./
- THEODOROPULOSZ, Evthymiosz: A tanító pszichikai
egészsége /Episztimanikon vima tu
didaszkalu. 1964. 26-27. 1. OPKM
Dok./
- TORRANCE, E. Paul: Guiding Creative Talent
/Prentice-Hall, Inc. Englewood
Cliffs, N. J. 1962./
- TORRANCE, E. P. and MYERS, R. E.: Creative
Learning and Teaching /Dodd. Mead
et. Company, New York, 1971./
- TYSON, M.: A kreativitás pszichológiája /Uj táv-
latok a pszichológiában. Szerk.:
Foss, B. M. Gondolat Kiadó. Buda-
pest, 1972. 211-232. 1./
- TYIHORMIROV, O. K.: A heurisztika mint a gondol-
kodáslélektan problémája /A pszi-
chikum és a tevékenység a mai szov-
jet pszichológiában. Szerk.: Váriné
Szilágyi Ibolya. Gondolat Kiadó.
Budapest, 1974. 395-412. 1./

- UNGÁRNÉ KOMOLY Judit: Pedagógiai alkalmassági vizsgálatok a Budapesti Tanítóképző Intézetben /Környezet és tevékenység. Pszichológiai tanulmányok. XIII. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1972. 227-232. 1./
- UNGÁRNÉ KOMOLY Judit: Adalékok a tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai viszonylatához /Kandidátusi értekezés. 1973./
- UNGÁRNÉ KOMOLY Judit: Adalékok a tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálatához /Kandidátusi értekezés tézisei. 1973/a/
- Utmutató a középiskolákból továbbtanulásra jelentkező tanulók minősítésének /pedagógiai-pszichológiai jellemzésének/ elkészítéséhez. /Budapest, 1966. Kiadja a Művelődésügyi Minisztérium Közoktatási Főosztálya./
- VÁRHEGYI György: Mennyit és mit dolgoznak a pedagógusok? /Valóság. 1972/12. 73-84. 1./
- VIGOTSZKIJ, L. Sz.: Gondolkodás és beszéd /Akadémiai Kiadó. Budapest, 1967./
- VIGOTSZKIJ, L. Sz.: A magasabb pszichikus funkciók fejlődése /Gondolat Kiadó. Budapest, 1971./
- ZIELINSKI, Rudolf: Empirische Untersuchung konservativer und progressiver Junglehrer /Bildung und Erziehung. 1973. 481-485. 1./

DR.ZOMBOR Zoltán: Az általános iskolai tanárképzés eredményességének vizsgálata
/Az Egri Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei. VII. Eger.
Hungaria, 1969. 461-479. 1./

